Volume 42 • Number 2 • August 2019

Zeitschrift auch Open Access unter **Springer Link**

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

Journal for Research on Adult Education

RaumZeit in der Erwachsenenbildung

- *Michel Alhadeff-Jones* Beyond space and time—Conceiving the rhythmic configurations of adult education through Lefebvre's rhythmanalysis
- *Ramona Kahl* Lernzeiten und Lernräume etablieren. Gelingensbedingungen zur Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung
- *Ewelina Mania* Temporale Bezüge bei Regulativen der Weiterbildungsbeteiligung. Empirische Befunde einer sozialräumlichen Studie
- *Andreas Schröer · Joy Rosenow-Gerhard* Lernräume für Intrapreneurship. Eine praxistheoretische Perspektive auf Grenzziehung und Grenzbearbeitung im Spannungsfeld zwischen Arbeitsalltag und Innovationsentwicklung
- *Sebastian Manhart · Thomas Wendt* Delokalisierung, Entzeitlichung und Entpersonalisierung organisierter Pädagogik. Zur digitalen Transformation organisationaler Raumzeit und ihres Subjekts
- *Moritz Bauer · Michael Göhlich* Wirksamkeit weiterbildenden Studiums. Ergebnisse der Evaluation eines berufsbegleitenden Masterstudiengangs
- *Ulrike Johannsen · Nele Schlapkohl · Barbara Kaiser* Food & Move Literacy in der Erwachsenenbildung – Kompetenzanforderungen im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung
- *Nomazulu Ngozwana* Experiences of older adults as caregivers during times of disruption in Lesotho—Implications for adult education
- *Ekkehard Nuissl · Claudia Stöckl · Ewelina Mania · Eva Cendon* Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung

Springer VS

DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

Herausgeber

Prof. Dr. Philipp Gonon, Universität Zürich, Schweiz
Prof. Dr. Elke Gruber, Karl-Franzens-Universität, Graz, Österreich
Prof. em. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl, University of Florence, Italien/Universität Kaiserslautern
Prof. Dr. Josef Schrader, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)/Universität Tübingen

Wissenschaftlicher Beirat

Prof. Dr. John Dirkx, Michigan State University, East Lansing, USA
Prof. Dr. Paolo Federighi, University of Florence, Italien
Prof. Dr. John Field, University of Stirling, Großbritannien
Prof. Dr. Rick Flowers, University of Technology Sydney, Australien
Prof. Dr. Aiga von Hippel, Humboldt-Universität zu Berlin
Prof. Dr. Carola Iller, Universität Hildesheim
Prof. Dr. Romita Iucu, University of Bucarest, Rumänien
Prof. Dr. Katarina Popovic, University of Belgrade, Serbien
Prof. Dr. Ewa Przybylska, Warsaw University of Life Sciences, Polen
Prof. Dr. Henning Salling Olesen, Roskilde University, Dänemark
Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Helmut-Schmidt-Universität – Universität der Bundeswehr Hamburg
Prof. em. Dr. Erhard Schlutz, Universität Bremen
Prof. em. Dr. Jürgen Wittpoth, Universität Bochum
Prof. Dr. Volker Wedekind, University of Nottingham, Großbritannien
Prof. Dr. Byung Jun Yi, Pusan National University, Südkorea

Redaktion

Dr. Thomas Jung
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Heinemannstr. 12–14, 53175 Bonn
T +49 (0)228-3294-182
F +49 (0)228-3294-4182
E-Mail: thomas.jung@die-bonn.de

Julia Lyss
Team Publikationen, Abteilung „Wissenstransfer“, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Heinemannstr. 12-14, 53175 Bonn
T +49 (0)228-3294-197
F +49 (0)228-3294-4197
E-Mail: lyss@die-bonn.de

Das DIE wird vom Bund und dem Land Nordrhein-Westfalen gefördert.

Zielsetzungen

Die *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW)* ist in Deutschland das zentrale Fachorgan für Forschungsdiskurse und -ergebnisse der Erwachsenen- und Weiterbildungswissenschaft und angrenzender Disziplinen. Sie wurde in den 1970er Jahren als erste und einzige deutsche Zeitschrift gegründet, die sich ausschließlich auf die Erwachsenenbildungswissenschaft bezog.

Die *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*

- präsentiert qualitativ hochwertige Forschungsergebnisse zum Lernen Erwachsener,
- fokussiert den wissenschaftlichen Diskurs zu Bildung und zum Lernen von Erwachsenen,
- befördert den Austausch mit allen wissenschaftlichen Disziplinen, die zur Erwachsenenbildung forschen,
- trägt zur Integration der deutschen Forschung zur Erwachsenenbildung in den internationalen Kontext bei und
- eröffnet Horizonte für künftige Forschungen.

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

42. Jahrgang · Heft 2 · 2019

Inhaltsverzeichnis

Editorial

Sabine Schmidt-Lauff · Silke Schreiber-Barsch · Ekkehard Nuissl
Editorial. Zur Verschränkung von Zeit und Raum in der Theorie und Empirie der Erwachsenenbildung: RaumZeit in der Erwachsenenbildung 157

Im Fokus

Michel Alhadeff-Jones
Beyond space and time—Conceiving the rhythmic configurations of adult education through Lefebvre's rhythmanalysis. 165

Originalbeitrag

Ramona Kahl
Lernzeiten und Lernräume etablieren. Gelingensbedingungen zur Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung. 183

Ewelina Mania
Temporale Bezüge bei Regulativen der Weiterbildungsbeteiligung. Empirische Befunde einer sozialräumlichen Studie. 201

Andreas Schröer · Joy Rosenow-Gerhard
Lernräume für Intrapreneurship. Eine praxistheoretische Perspektive auf Grenzziehung und Grenzbearbeitung im Spannungsfeld zwischen Arbeitsalltag und Innovationsentwicklung 221

Sebastian Manhart · Thomas Wendt
Delokalisierung, Entzeitlichung und Entpersonalisierung organisierter Pädagogik. Zur digitalen Transformation organisationaler Raumzeit und ihres Subjekts. 235

Forum

Moritz Bauer · Michael Göhlich
Wirksamkeit weiterbildenden Studiums. Ergebnisse der Evaluation eines berufsbegleitenden Masterstudiengangs 249

Ulrike Johannsen · Nele Schlapkohl · Barbara Kaiser
Food & Move Literacy in der Erwachsenenbildung – Kompetenzanforderungen im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung. 265

Nomazulu Ngozwana
Experiences of older adults as caregivers during times of disruption in Lesotho—Implications for adult education 289

Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung

Ekkehard Nuissl · Claudia Stöckl · Ewelina Mania · Eva Cendon
Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung 305

ZfW (2019) 42:157–163
https://doi.org/10.1007/s40955-019-0142-z

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

EDITORIAL

Editorial

Zur Verschränkung von Zeit und Raum in der Theorie und Empirie der Erwachsenenbildung: RaumZeit in der Erwachsenenbildung

Sabine Schmidt-Lauff · Silke Schreiber-Barsch · Ekkehard Nuissl

© Der/die Autor(en) 2019

Bei der Konzeption der vorliegenden Ausgabe der *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (ZfW) zum Thema RaumZeit in der Erwachsenenbildung gingen wir von der Annahme aus, dass Lernräume unaufhebbar in zeitliche Zusammenhänge eingebettet sind und dass umgekehrt jede zeitliche Lernerfahrung an räumliche Kontextualisierungen gebunden ist. Zugleich lässt sich nicht nur für die Erwachsenen- und Weiterbildung beobachten, dass wenige theoretische Ansätze (vgl. *Beitrag Alhadeff-Jones*) und noch weniger Forschungsarbeiten vorliegen, die beide Perspektiven systematisch miteinander verschränkt bearbeiten. So kommen Ritella et al. in ihrer grundlagentheoretischen Auseinandersetzung *Theorizing space-time relations in education: The concept of chronotope* (2017) zu dem Schluss: „we consider these spatial and temporal processes to be fused, requiring a co-ordinated analysis. Examining only space or only time could bias our understanding, given the reciprocal impact they can have on each other“ (Ritella et al. 2017, S. 51). Dieser blinde Fleck in theoretischen wie empirischen Arbeiten zur Verschränkung von Zeit und Raum ist im Zeitalter der Globalisierung – das heißt auch des Aufweichens territorialer, räumlicher wie zeitlicher Grenzen – überraschend und hat uns unter anderem dazu bewegt, dies zum Ausgangspunkt für ein Themenheft der ZfW zu machen.

S. Schmidt-Lauff (✉)
Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, Hamburg, Deutschland
E-Mail: schmidt-lauff@hsu-hh.de

S. Schreiber-Barsch
Universität Hamburg, Hamburg, Deutschland
E-Mail: Silke.Schreiber-Barsch@uni-hamburg.de

E. Nuissl
Universität Florenz, Florenz, Italien
E-Mail: nuissl@die-bonn.de

Berking (2008) hat in seinen differenzierten Auseinandersetzungen mit bestehenden soziologischen Ansätzen in der Analyse von Weltgesellschaft und Globalisierung ebenfalls die verbreitete und dauerhaft bestehende binäre Logik kritisiert: „Globalisierung wird als fortwährende Transformation von Territorialität in nichtterritoriale sozialräumliche Formen gedacht“ (2008, S. 131). Es fehle eine systematische Verschränkung des „*space of flows*“ (temporale Logik) und des „*space of places*“ (räumliche Logik), sodass eine tatsächlich relationale Rekonfiguration nicht stattfinde (ebd., S. 132).

Der Begriff „*space-time*“ wurde von Hermann Minkowsky bereits 1909 geprägt. In Auseinandersetzung mit Albert Einsteins spezieller Relativitätstheorie (1905) wollte er damit zum Ausdruck bringen, „dass räumliche Bestimmungen nicht unabhängig von zeitlichen vorgenommen werden können“ (Weidenhaus 2015, S. 17). Was Robert Levine in seinem Buch *Eine Landkarte der Zeit* (1999) kulturbezogen für unterschiedliche Umgangsformen mit und Konstitutionsformen von Zeit rund um den Globus erforscht und beschreibt, untersucht Gunter Weidenhaus (2015) für moderne Biographien in Deutschland. Die Suche nach einem Zusammenhang zeitlicher und räumlicher Konstitutionen im Rahmen von Biographien führt ihn zu der relational praxistheoretischen Festlegung: „Im Prozess des Biographisierens wird sowohl eine geschichtliche Struktur als auch eine räumliche Struktur des eigenen Lebens konstitutiert. (…) Damit sind Biographien ein geeigneter Ort, um nach einem Zusammenhang von Geschichtlichkeitskonstitutionen und Raumkonstitutionen zu fragen“ (Weidenhaus 2015, S. 57).

Weitergehende „Raum-Zeit“-Analysen oder Systematiken gibt es bislang allerdings weder für die Bildungs- und Erziehungswissenschaft noch für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Dabei bilden Raum und Zeit Grundkategorien der Erwachsenenbildung. Sie können unserer Ansicht nach nur relational gefasst werden. Das heißt, es geht um wechselseitige Verständigungsprozesse über eine spezifische Beziehungsqualität, die ihre Eigenschaftsausprägungen nicht substanziell besitzt, sondern erst in der gegenseitigen Verschränkung und immer wieder neu erzeugt. Mit Schäffter (2019) ließe sich dazu feststellen, dass Phänomene und Eigenschaften sich sowohl „intransitiv“ beschreiben lassen, als „substanziell zuzuschreibende Eigenschaften“, wie auch „transitiv“, das heißt als „ein Beziehungsmodus sozialer Praktiken“ (ebd., S. 2). Wir gehen also von einer Mehrschichtigkeit aus, die im Begriff „RaumZeit“ angelegt ist, aber aus differenten Kategorien (also Zeit und Raum) als interferierende temporale und räumliche Vollzugsordnungen entsteht (vgl. Schmidt-Lauff et al. 2019). Sowohl Raum als auch Zeit können bereits getrennt voneinander als historische, gestaltete, didaktisierte, umkämpfte, in- oder exkludierende sowie überaus kontingente Entitäten gefasst werden (vgl. zu Zeit: Schäffter 1993; Schmidt-Lauff 2008, 2012, 2019; vgl. zu Raum: Bernhard et al. 2015; Schreiber-Barsch und Fawcett 2017; Schreiber-Barsch und Bernhard-Skala 2018; Nuissl und Nuissl 2016). So entfalten zeitliche Phänomene, wie Wandel, Beschleunigung, Muße usw., wie sie in Diskursen der Erwachsenen- und Weiterbildung und in empirischen Studien vielfach, aber oft lediglich implizit mitgeführt zu finden sind, sehr spezifische und zugleich wechselnde raumzeitliche Wirkungen (Zugänge, Situiertheit, In- oder Exklusion usw.). Jede auf Raum, auf seine Materialität, Artefakte, involvierten Personen oder auch Symboliken bezogenen Erfahrungen von Lernen ebenso

wie jeder Aneignungsprozess eines Ortes ist immer auch auf Zeit und auf zeitliche Muster bezogen. Unser Denken, Wahrnehmen und Handeln finden zeitlich und zugleich räumlich statt: Wir sind in der Zeit und in der Welt zugleich. Das drückt sich auch in den Gegenwartsphänomenen Flexibilisierung, Diskontinuität und Entgrenzung aus, weil diese – so auch unsere Ausgangsthese – die Dichotomisierung (zeitlich-räumlich) unterlaufen und stattdessen die gegenseitige Durchdringung, die Zusammenhänge und daraus entstehende Relationalitäten in den Blick rücken (vgl. Beitrag *Rosenow-Gerhard/Schröer*).

Allerdings werden sowohl Raum als auch Zeit in der Erwachsenenbildung zwar permanent mitgeführt, aber doch häufig nur implizit oder metaphorisch rekonstruiert. Wenn z. B. in der Programmatik des *lifelong* und *lifewide learning* lebenslaufspezifische Lernphasen erodieren, ist dies zeitliche wie örtliche Legitimation; kommunale Bildungslandschaften werden als nachhaltige (gemeint sind: dauerhafte, langfristig und vernetzte) Regionalstrukturen politisch ausgerufen; Curricula werden modularisiert und über Instrumente wie z. B. ECTS zeitlich attestiert. Und es werden – derzeit zunehmend – digitale Lernwelten gefordert, in denen immer noch die alten Paradigmen einer zeitlichen wie räumlichen Flexibilisierung zählen. Die digitalen Medien sollen neue Unabhängigkeiten von zeitlichen und räumlichen Strukturen und Präsenzen ermöglichen, sodass die klassischen Schnittstellen zwischen formalem, non-formalem und informellem Lernen fließend werden (Pietraß et al. 2005). Der Reiz des „flexiblen Zugriffs auf Wissen, so dass Lernbedarfe ‚just in time' in eben den Kontexten, in denen sie entstehen, auch gedeckt werden können," stellt eine deutliche Stärkung der „Lernerautonomie" (Reglin 2002, S. 7) dar. Und „Human Computer werden Tandempartner in selbstorganisierten Lernprozessen" (Erpenbeck und Sauter 2017, S. 29). Empirisches Wissen über diese räumlichen und zeitlichen Modulationen im Zusammenhang mit digitalen Medien ist jedoch rudimentär (vgl. Beitrag *Wendt/Manhardt*) und es zeigt sich bislang keine systematisch reflexive Verschränkung der beiden Kategorien miteinander.

Einen *temporal turn*, wie er im Nachgang zur Diskussion des sogenannten *spatial turn* in den Kultur- und Sozialwissenschaften gegenwärtig für die Geschichtswissenschaft diskutiert wird (vgl. Rothauge 2017), hat es in diesem Umfang so nicht gegeben – geschweige denn eine Zusammenführung beider. Lediglich zur Historizität finden sich reziproke Ansätze bei Jokila et al. (2015) und in einer theologisch bzw. kognitionspsychologisch fundierten Arbeit von De (2005) zur Unterscheidung von Räumlichkeit als ein „Nebeneinander der Dinge" gegenüber Zeitlichkeit als ein „Nacheinander der Dinge" (ebd., S. 350). Für die Bildungswissenschaft bzw. Erwachsenenbildung bleibt dies allerdings unbefriedigend, wie erste Arbeiten von bspw. Bukow et al. (2012) in Bezug auf Medienbildung andeuten. Die biographische Relevanz von Lernorten oder Lernzeiten wird oftmals erst im zeitlichen Kontinuum des Lebenslaufes oder durch territoriale Bewegungen des Lernsubjektes zwischen spezifischen Orten der Erwachsenenbildung erfassbar.

Genauso manifestieren sich im pädagogischen Gestalten von Lernräumen temporal-kollektive wie -individuelle Auslegungen zu Zeit, die wandelbar sind und zugleich disziplinären wie bildungspolitischen Bewegungen unterworfen werden.

Gut dokumentiert ist das Attribut der pädagogischen Gestaltung bereits in der erwachsenenpädagogischen Diskussion um Lernorte als Ressource für Bildungszei-

ten. In ihr wurde und wird immer wieder neu die Frage verhandelt, wie Lernorte pädagogisch intentional gestaltet werden können, um Zeiträume für Lernen individuell und kollektiv zu öffnen und strukturell sicherzustellen. Konstitutiv ist dies bis heute für das Konzept der Heimvolkshochschulen seit ihren Anfängen Mitte des 19. Jahrhunderts im nördlichen Europa (z. B. Vogel 1991; Ameln 2014). Tragend ist die pädagogische Idee von „Leben und Lernen unter einem Dach frei von zeitlichen Restriktionen" (Ameln 2014, S. 4). Solche „Häuser der Erwachsenenbildung", wie sie später Pöggeler, auch im Rekurs auf diese Tradition, mit seinem wegweisenden Werk von 1959 für die Erwachsenenbildung einforderte, sollen Zeiträume öffnen bzw. Zeitressourcen schützen für ein gemeinschaftliches, gemeinwohlorientiertes Miteinander genauso wie für individuell verfügbare Lern- und Bildungszeiten. Sie sollen „Raum für partnerschaftlichen Umgang mündiger Menschen bieten", „mitmenschlichen Kontakt ermöglichen" und „zu meditativem Verweilen einladen" über das Arrangieren von Materialität und Lebewesen (wie bspw. „hinreichende Behaglichkeit der Räume; Sessel und Stühle statt Schulbänke; Diskussionszimmer oder Vortragsräume statt Klassenzimmer oder Seminarräume; Möglichkeiten des stillen, individuellen Sich-zurückziehens usw.") (Pöggeler 1959, S. 21 f.). Gegenwärtig spiegelt sich dieser pädagogische Auftrag in der Frage nach der intentionalen Gestaltung von „Lernkulturen der Achtsamkeit" (Schüßler 2017), die unter dem Paradigma gesellschaftlicher Transformation individuelle wie kollektive Zwischenräume für Lernen an Orten öffnen können. Dass dies neben einer pädagogischen Idee immer auch eine bildungspolitisch gerichtete Forderung ist, zeigt sich in Pöggelers Plädoyer von 1959 für eigene Häuser der Erwachsenenbildung. Sie sollen gelten als Beleg für „Eigenständigkeit und Eigenwertigkeit" (Pöggeler 1959, Einband) des Erwachsenenbildungsbereiches im Bildungssystem. Genauso zeigt es sich in der langjährigen Debatte und international unterschiedlich implementierten Praxis um Bildungsfreistellungsgesetze und Lernzeiten für Erwachsene (vgl. Schmidt-Lauff 2018) oder in der aktuellen Debatte um die perspektivische Gestaltung von Lernwelten als Orte im öffentlichen Raum (Stang 2016).

Letztlich spielen also Zeit und Raum eine elementare Rolle in der Erwachsenenbildung, weil sie vielfältig als Indikatoren in empirischen Studien aber auch für weitergehende theoretische Auseinandersetzungen dienen könnten, wenn es z. B. um die Verschränkung zeitlicher wie örtlicher Hintergründe von Partizipation wie auch Nicht-Teilhabe an Weiterbildung (vgl. Beitrag *Mania*) geht, um die Synchronisation oder auch Asynchronisation im Zusammenhang mit unterschiedlichen Lehr-Lernarrangements (vgl. Beitrag *Kahl*) und auch im Kontext von Virtualisierung und digitalen Lernwelten, um die Frage lebensphasenspezifischer Lernförderlichkeit von Orten (inklusiv, digital usw.) oder auch um Transformationsbewegungen in einer hoch-dynamischen Moderne, die auf eine zeitlich wie räumlich überaus flexible (Welt-)Gesellschaft verweisen. Immer noch bleiben Zeit und Raum in der Regel losgelöst voneinander betrachtet als singuläre Kategorien bestehen. Ihre wechselseitige Verwobenheit und zwingenden Interdependenzen bleiben damit unsichtbar. Deshalb versucht das vorliegende Schwerpunktheft mit seinen verschiedenen Beiträgen und Perspektiven genau dazu verschiedene Annäherungen.

Michel Alhadeff-Jones fasst im Fokusbeitrag die Raum-Zeit-Frage im Anschluss an Henri Lefebvres grundlegende Arbeiten als eine rhythmische Konfiguration auf,

die sich tagtäglich neu ergibt. In den Schwerpunktbeiträgen setzt sich zunächst *Ramona Kahl* mit den Gelingensbedingungen zur Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung auseinander und verweist auf die Schwierigkeiten, Selbstlern- und Präsenzphasen in einer persönlichen und sozialen Passung zu realisieren. *Ewelina Mania* diskutiert Zeit als eine sog. „Fluchtkategorie" von denjenigen, die sich nicht kontinuierlich an Weiterbildung beteiligen. *Joy Rosenow-Gerhard und Andreas Schröer* thematisieren die Raum-Zeit-Dialektik im Kontext von Arbeitsplatz und Beruf im empirischen Setting sog. Innovationslabore in der Sozialwirtschaft, *Thomas Wendt und Sebastian Manhardt* schließlich platzieren die Raum-Zeit-Dimension in den Kontext von Arbeit und Lernen und verweisen auf die Konsequenzen für die Entwicklung der Persönlichkeiten.

Der Beitrag von *Ramona Kahl*, geschrieben mit Blick auf die Raum-Zeit-Dynamik des Schwerpunktthemas, bildet noch am ehesten eine Klammer zu den drei Beiträgen dieses Heftes im „Forum". Der Aufsatz „Wirksamkeit weiterbildenden Studiums – Ergebnisse der Evaluation eines Masterstudienganges" von *Michael Göhlich und Michael Bauer* versucht, eine Forschungslücke vielleicht noch nicht zu schließen, aber immerhin anzugehen: Es gibt kaum Erkenntnisse über die Wirksamkeit berufsbegleitender Studiengänge, wie sie – in Folge des Bologna-Prozesses – an vielen Hochschulen entstanden sind. In einer quantitativen empirischen Studie (mit immerhin 62 % Rücklaufquote) erheben die Autoren zu den Bereichen Reaktion, Lernen und Transfer die Einschätzungen der Studierenden eines berufsbegleitenden Studienganges im Bereich der Organisations- und Personalentwicklung. Der Studiengang dauerte zwei Jahre, setzte beim Zugang ein Jahr Berufspraxis voraus und realisierte in diesen zwei Jahren elf Präsenzphasen. Die Ergebnisse sind interessant, fordern aber auch, wie die Autoren betonen, zu weiteren Untersuchungen heraus: Reaktion auf den Studiengang, Lernen und Lernerfolg werden durchweg positiv eingeschätzt, beim Transfer in den beruflichen Alltag zeigen sich erste Probleme.

Einer anderen Thematik widmet sich der Beitrag von *Ulrike Johansen, Nele Schlapkohl und Barbara Kaiser* zum Thema „Food and Move Literacy in der Erwachsenenbildung – Kompetenzanforderung im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung". Auch hier geht es um eine Forschungs- und Kenntnislücke. Eigentlich ist erstaunlich, dass bei einem Anteil von einem knappen Sechstel der Bevölkerung in Deutschland, dem funktionaler Analphabetismus zugeschrieben werden kann, die Frage nach Ernährung und Bewegung dieser Personengruppe hinter derjenigen des (besseren) Erlernens der Schriftsprache zurücksteht – viele Forschungen zeigen, welche Auswirkungen die mangelnde Schriftsprachkompetenz auf eben diese Bereiche hat. Die Autoren haben eine (teilweise) empirische Studie an der Europa-Universität Flensburg durchgeführt, in der sie erfassten, welche Kompetenzen die funktionalen Analphabeten erwerben sollten, um auch im Bereich von Ernährung und Bewegung Fortschritte zu erzielen. Sie gehen in der Verbindung von theoretischen Vorannahmen und (qualitativ) empirischen Verifikationen auf differenziertem Niveau (zehn Indikatoren beim Thema Ernährung, sechs beim Thema Bewegung) davon aus, dass diese Literacy-Bereiche (ähnlich wie bei der Numeracy) deutlich systematischer in die entsprechenden Bildungsaktivitäten integriert werden müssen. Und sie verweisen darauf, dass hier – aufgrund der Alltagsrelevanz – mit vielen sozialen und emotionalen Barrieren, aber auch Chancen zu rechnen ist. Die nächs-

te Aufgabe, so die Autoren, liege nun in der entsprechenden Qualifizierung der Lehrenden im Bereich der Grundbildung.

Der Aufsatz „Experiences of older adults as caregivers during times of disruption in Lesotho – Implications for adult education" von *Nomazulu Ngozwana* beschäftigt sich schließlich mit ehrenamtlichen Tätigkeiten Älterer in Lesotho, einem Land in Afrika, das in den allgemeinen Lebensbedingungen von vergleichsweise hohen Krankheits- und Sterberaten sowie Migrationsbewegungen gekennzeichnet ist. Insbesondere die Migration vom Land in die Stadt reißt Familien auseinander, erhöht die soziale Instabilität, die Sterblichkeitsquote und die potentielle Armut. Ältere auf dem Land sind zunehmend allein, jüngere Familien in urbanen Regionen ohne Unterstützung. Diese wechselseitige familiäre und menschliche Abhängigkeit ist eine Frage der Erwachsenenbildung. Es ist eine Frage der Selbsthilfe, aber auch der Bildungsarbeit. Ältere auf dem Land müssen unterstützt werden für ein gesundes und soziales Altern, Jüngere, die in die Stadt zogen, brauchen Hilfe bei der Versorgung der Kinder und der Betreuung des Haushaltes. Das tradierte System ist aus den Fugen geraten – in Ländern des Globalen Südens wie des Globalen Nordens. In Bezug auf Erwachsenenbildung geht es um situiertes Lernen, um Lernmöglichkeiten, um Rahmenbedingungen, auch um Training der Älteren in ihrer veränderten Rolle als „*Caregivers*". Der Beitrag endet mit Empfehlungen für die Bildungspolitik in Lesotho – diese sind durchaus übertragbar auf die gegenwärtigen sozialstaatlichen und gesellschaftlichen Herausforderungen in Deutschland.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

v. Ameln, F. (2014). Heimvolkshochschulen in Niedersachsen. Befunde zu Profil und Bildungsverständnis. www.die-bonn.de/doks/2014-heimvolkshochschule-01.pdf. Zugegriffen: 12. Juni 2019.

Berking, H. (2008). Globalisierung. In N. Baur, H. Korte, M. Löw & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologie* (S. 117–137). Wiesbaden: Springer VS.

Bernhard, C., Kraus, K., Schreiber-Barsch, S., & Stang, R. (2015). *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Bukow, G. C., Fromme, J., & Jörissen, B. (2012). *Raum, Zeit, Medienbildung: Untersuchungen zu medialen Veränderungen unseres Verhältnisses zu Raum und Zeit*. Wiesbaden: Springer VS.

De, A. (2005). *Widerspruch und Widerständigkeit. Zur Darstellung und Prägung räumlicher Vollzüge personaler Identität*. Berlin: de Gruyter.

Erpenbeck, J., & Sauter, W. (2017). *Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz: Bausteine einer neuen Lernwelt*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Jokila, S., Kallo, J., & Rinne, R. (2015). *Comparing times and spaces: historical, theoretical and methodological approaches to comparative education*. Jyväskylä: Finnish Educational Research Association.

Levine, R. (1999). *Eine Landkarte der Zeit. Wie Kulturen mit Zeit umgehen*. München: Piper.

Nuissl, E. & Nuissl, H. (Hrsg.) (2016). *Bildung im Raum*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Pietraß, M., Schmidt, B., & Tippelt, R. (2005). Informelles lernen und Medienbildung: Zur Bedeutung sozio-kultureller Voraussetzungen. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft, 8*(3), 412–426. https://doi.org/10.1007/s11618-005-0148-8.

Pöggeler, F. (1959). *Neue Häuser der Erwachsenenbildung*. Ratingen: Aloys Henn.

Reglin, T. (2002). Instrumente selbst organisierten Lernens: was neue Medien leisten können. *Quem-Bulletin: Qualifikations-Entwicklungs-Management*, *11*(4), 7–11.
Ritella, G., Ligorio, M., & Hakkarainen, K. (2017). Theorizing space-time relations in education: the concept of chronotope. *Frontline Learning Research*, *4*(4), 48–55. https://doi.org/10.14786/flr.v4i4.210.
Rothauge, C. (2017). Es ist (an der) Zeit. Zum „temporal turn" in der Geschichtswissenschaft. *Historische Zeitschrift*, *305*(3), 729–746.
Schäffter, O. (1993). Die Temporalität von Erwachsenenbildung, *Zeitschrift für Pädagogik*, *39*(3), 443–462.
Schäffter, O. (2019). Das Relational Reframe als transdisziplinäre Denkfigur. Eine rekurrente Nachlese. https://www.velbrueck.de/out/media_rte/Sch%C3%A4ffter-Relational%20Reframe.pdf. Zugegriffen: 12. Juni 2019.
Schmidt-Lauff, S. (2008). *Zeit für Bildung im Erwachsenenalter – Interdisziplinäre und empirische Zugänge*. Münster, New York: Waxmann.
Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.). (2012). *Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung*. Münster: Waxmann.
Schmidt-Lauff, S. (2018). Betriebliche Weiterbildung: Bildungsurlaub. In P. Krug & E. Nuissel (Hrsg.), *Praxishandbuch WeiterbildungsRecht* (62. Aufl. S. 1–38). Köln: Luchterhand.
Schmidt-Lauff, S., Hocke, S., Hufer, K.-P., & Schäffter, O. (2019). Die Bedeutung temporaler Phänomene – ein kritischer Aufriss politischen Zeit-Bewusstseins. In A. Grotlüschen, S. Schmidt-Lauff, S. Schreiber-Barsch & C. Zeuner (Hrsg.), *Das Politische in der Erwachsenenbildung* (S. 137–155). Frankfurt a.M.: Wochenschau.
Schreiber-Barsch, S., & Bernhard-Skala, C. (2018). Doing adult education as tertium comparationis: Comparative research in cross-border regions at Germany's peripheries through the lens of social spatiality. *Research in Comparative & International Education*. https://doi.org/10.1177/1745499918781111.
Schreiber-Barsch, S., & Fawcett, E. (2017). Inklusionsarchitekturen: Wie wird ein Lernort zu einem inklusiven Lernort im öffentlichen Raum des Lebenslangen Lernens? *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *3*, 295–319. https://doi.org/10.1007/s40955-017-0097-x.
Schüßler, I. (2017). Lernkulturen der Achtsamkeit. Herausforderungen an die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In G. Drees & K. Nierobisch (Hrsg.), *Bildung und gesellschaftliche Transformation. Analysen, Perspektiven, Aktion* (S. 159–185). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Stang, R. (2016). *Lernwelten im Wandel. Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen*. Berlin, Boston: de Gruyter.
Vogel, N. (1991). Die Anfänge der Grundtvig-Rezeption in der deutschen Volksbildung/Erwachsenenbildung. In P. Röhrig (Hrsg.), *Um des Menschen willen. Grundtvigs geistiges Erbe als Herausforderung für die Erwachsenenbildung, Schule, Kirche und soziales Leben* (S. 117–129). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
Weidenhaus, G. (2015). *Soziale Raumzeit*. Berlin: Suhrkamp.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.

ZfW (2019) 42:165–181
https://doi.org/10.1007/s40955-019-0133-0

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

IM FOKUS

Beyond space and time—Conceiving the rhythmic configurations of adult education through Lefebvre's rhythmanalysis

Michel Alhadeff-Jones

Received: 28 December 2018 / Accepted: 12 April 2019 / Published online: 30 April 2019
© The Author(s) 2019

Abstract Like a fabric made of different threads, adult education waives multiple places and reveals different paces whose influences may be complementary, contradictory and antagonistic with each other. The spaces and times that shape people's life are rarely static or constant. They evolve and fluctuate. Every day, throughout their existence, people have to learn to adjust, coordinate and move through material, natural, social and symbolic environments that keep evolving. The aim of this paper is to explore how to conceive the influences of both spatial and temporal configurations through which adults learn, transform and develop themselves. To proceed, the reflection refers to Henri Lefebvre's contribution, and more specifically to his conception of rhythmanalysis. The paper first introduces Lefebvre's ideas around space and time, and opens up the possibility to conceive their relations through the concept of rhythm. Then, the idea of rhythmanalysis is introduced and its use in educational research discussed. The third part of the paper explores and illustrates more specifically three concepts introduced by Lefebvre to interpret the relations between rhythmic phenomena (arrhythmia, polyrhythmia and eurhythmia). It is finally suggested that this triple lens opens up the possibility to analyze the relations between space, time and educational processes through three prototypical rhythmic configurations found in the practice: the experiences of dissonance, alternance and resonance.

Keywords Space · Time · Rhythm · Rhythmanalysis · Adult education

M. Alhadeff-Jones
Teachers College, Columbia University, New York, USA

Institut Sunkhronos, Geneva, Switzerland
E-Mail: maj@sunkhronos.org

Jenseits von Raum und Zeit – Annäherungen an rhythmische Konfigurationen der Erwachsenenbildung mit Lefebvres Rhythmusanalyse

Zusammenfassung Wie ein Stoff aus verschiedenen Fäden gewebt ist, so ist die Erwachsenenbildung auf vielfältigste Weise auf Räumlichkeiten bezogen und offenbart unterschiedlichste Tempi. Dabei beeinflussen sich diese Dimensionen gegenseitig, und zwar indem sie sich ergänzen, widersprechen oder Gegensätze bilden. Die Räume und Zeiten, die das Leben der Menschen prägen, sind selten statisch oder konstant. Sie entwickeln und verändern sich. Täglich müssen Menschen lernen, sich anzupassen, sich zu koordinieren und sich durch gegenständliche, naturgegebene, soziale und symbolische Umgebungen zu bewegen, die sich ihrerseits beständig weiterentwickeln. Ziel dieses Beitrags ist es, die Einflüsse räumlicher und zeitlicher Konfigurationen, durch die Erwachsene lernen, zu verstehen und zu entwickeln. Dabei beziehen sich die Überlegungen auf Henri Lefebvres Ideen zu Raum, Zeit und Rhythmus. Dabei wird sein Ansatz einer Rhythmusanalyse vorgestellt und deren Verwendung für die Erwachsenenbildung bzw. in der Bildungsforschung diskutiert. Im dritten Teil der Arbeit werden drei von Lefebvre eingeführte Konzepte zur Interpretation der Beziehungen zwischen rhythmischen Phänomenen (Arrhythmie, Polyrhythmie und Eurhythmie) näher beleuchtet. Abschließend wird vorgeschlagen, mit Blick auf diese drei Phänomene die Beziehungen zwischen Raum, Zeit und Bildungsprozessen anhand von drei in der Praxis vorgefundenen prototypischen rhythmischen Konfigurationen zu analysieren: den Erfahrungen von Dissonanz, Alternanz und Resonanz.

Schlüsselwörter Raum · Zeit · Rhythmus · Rhythmusanalyse · Bildung

1 Space, time and their influences on educational processes

When I started working at the University of Geneva in 2000—before the implementation of the Bologna policy—courses were still provided on a yearly basis over a period of eight months. At that time, I was facilitating life history seminars in order to bring students to reflect on the specificities of adult education, based on their own autobiographical experience (Dominicé, 2007). In 2004, when I moved to New York City and designed my first life history seminar with graduate students at Teachers College, Columbia University, I had to adjust a process that used to be facilitated over 30 sessions to fit within a five-week period. It required me to divide the number of class hours by two. The compression—some would call it an acceleration—not only concerned the amount of time spent with students; it also affected the frequency of our encounters and the learning process that was occurring between each session. Such an experience triggered in me a conflict inherent to the tensions between the temporal standards that were defining my practice in higher education in Switzerland and the temporal constraints that characterized the academic environment I was getting accustomed to. This experience triggered many interrogations regarding what could or could not be done in such a setting. As a practitioner, they

led me to question how to conceive the transposition of a specific learning process between two places, held within different institutions, located in different countries, and grounded in heterogeneous cultures, characterized among others by different ways to relate to time. As a researcher, they brought me to question how to study the influence of space and time on learning processes implemented in a formal context, and beyond, on educational dynamics experienced by adults throughout their lives.

Teaching in multiple institutions, located in different countries, or experimenting with heterogeneous educational designs eventually bring any educator to realize that the influence of a specific environment goes beyond what can be reduced to numbers or standards, such as those discussed in chronometric conceptions of education (e.g. instructional time, academic learning time). Moreover, grasping the complexity of educational processes requires more than what prescriptive approaches may provide (e.g. accelerated learning, slow education) (Alhadeff-Jones 2017). The complexity of educational processes is shaped by many variables, both objective and subjective, that determine how learning and changes occur through heterogeneous spaces and times. What is at stake is to determine how to identify, interpret and evaluate the relations through which space and time influence educational processes, including the way they are lived subjectively. Recent developments in educational research have shown the significance of considering changes taking place in the policy, practice, and study of education, considering the way people perceive, conceive and experience space and time. Both indeed represent critical lenses to describe and interpret phenomena through which autonomy, identity and inequalities are produced in society (e.g., Alhadeff-Jones 2017; Bright et al. 2013; Ferrare and Apple 2010; Gulson and Symes 2007; Lesourd 2006; Pineau 2000; Usher 2002). Focusing on the situatedness of educational processes raises questions about how people (e.g. learners, educators, policy makers) determine the meaning, the relevance and the value associated with specific environments, in relation to learning, transformational or developmental processes, as they may be lived, desired or expected.

2 Space, time and Lefebvre's idea of rhythmanalysis

Based on previous research (Alhadeff-Jones 2017) and privileging a theoretical approach, the aim of this paper is to explore how the complexity of the relations that exist between space, time and the experience of educational processes may be conceived. To proceed, two main issues have to be addressed. The first one is to establish how the experience of space and time can be envisioned as a whole, in a way that is relevant to learners and educators. The second one is to provide a conceptual lens to interpret the relations between the experience of a spatio-temporal environment and the activities constitutive of educational processes themselves. To address those two issues, this paper explores the contribution of Henri Lefebvre (1901–1991), a French philosopher and sociologist, known for his thinking on rural and urban life forms, his interest in Marxist critique and the sociology of everyday life, and his writings on rhythmanalysis, a method dedicated to the study of lived rhythms. Lefebvre's approach demonstrates in particular the value and the impor-

tance of studying rhythms, as a way to describe, interpret and eventually influence the processes through which adults may develop their autonomy and sustain their agency in different contexts and environments throughout their life (Alhadeff-Jones 2017). Lefebvre's contribution on rhythmanalysis is indeed an 'attempt to get us both to think space and time *differently*, and to think them *together*' (Elden 2004, p. ix).

Accordingly, the reflection developed in this paper starts by briefly introducing Lefebvre's ideas around space and time, referring in particular to *The Production of Space* (Lefebvre 1991 [1974]) and *Rhythmanalysis* (Lefebvre 2004 [1992]). Considered as part of the same project, those two books—among others—open up the possibility to conceive the relations between space and time through the concept of rhythm. In order to conceive the relations between the experience of rhythms and educational processes, the idea of rhythmanalysis is introduced and its use in educational research briefly discussed. The following section of the paper explores and illustrates more specifically three concepts introduced by Lefebvre to interpret the relations between rhythmic phenomena (arrhythmia, polyrhythmia and eurhythmia). It is then suggested that this triple lens opens up the possibility to analyse the relations between space, time and educational processes through three prototypical rhythmic configurations found in practice: the experiences of rhythmic dissonance, alternance and resonance. The article concludes with considerations regarding the development of a rhythmanalytical approach in adult education and the research agenda it opens up.

3 Lefebvre's conception of space and time

In order to understand Lefebvre's conception of space and time, it is at first necessary to break with the widespread understanding of space and time, imagined as phenomena existing 'in themselves'. As it is now commonly accepted in social sciences, both space and time have to be understood as social constructs that have their own historicity. For Lefebvre, space and time are produced, based on the way people relate to each other and to their environment. They are both result and precondition of the production of society: 'Accordingly, space and time do not exist universally. As they are socially produced, they can only be understood in the context of a specific society. In this sense, space and time are not only relational but fundamentally historical. This calls for an analysis that would include the social constellations, power relations, and conflicts relevant in each situation.' (Schmid 2008, p. 29) At the same time, it is critical to acknowledge with Lefebvre the fact that space and time are also bound to physical, biological, psychological, socio-cultural or spiritual phenomena that cannot be reduced to the social meanings attached to them. Accordingly, the study of space and time as they relate to human experiences should not be envisioned in isolation from research conducted in other disciplines (Alhadeff-Jones 2017; Lefebvre 2004 [1992]).

3.1 The production of space

As a social product, space can be analysed in relation to three dimensions: (1) the interlinking network of activities or interactions which rest upon a determinate material basis (e.g. built environment); (2) the linguistic representations that serve as a frame of reference for communication and orientation (e.g. verbal descriptions); and (3) the meanings and symbols conveyed by the materiality of space, and the norms, values and experiences they carry (e.g. the feeling of safety, danger or power associated with a specific place) (Schmid 2008, p. 37). From a phenomenological perspective, the three dimensions of the production of space can be accessed through the interactions between the 'perceived' (*perçu*), the 'conceived' (*conçu*) and the 'lived' (*vécu*) (Lefebvre 1991 [1974]). Thus, the materiality of space can be grasped by the senses, including seeing, hearing, smelling, touching and tasting. To be perceived, space also has to be conceived as a whole in thought; its conception relies on the production of knowledge. Finally, space is lived through the experiences that human beings have in their everyday life (Schmid 2008, pp. 39–40). Accordingly, space is determined by the interplay between material production, the production of knowledge and the production of meaning. Space is therefore neither static nor a given; it is actively produced and reproduced through an intricate web, made of perceptions, knowledge and experiences. As it is continuously shaped by active processes, space has to be conceived through its reproduction or its metamorphosis as these processes unfold through time, that is, through both everyday life and human history.

3.2 Space, time and embodiment

For Lefebvre, understanding the complex relations between space and time requires one to take into consideration the central role played by human corporeality and sensuousness. Whether on their own, through relationships with others, or through their interactions with the environment, people feel, imagine and experience space and time through their body. For Lefebvre (1991 [1974], p. 405), '[t]he whole of (social) space proceeds from the body ...' For instance, organized (i.e. ritualized or codified) gestures are not simply performed in physical space, they also contribute to generating spaces produced by and for those gestures. Thus, cloisters are designed in accordance with the solemn pace of the monks who walk there (Lefebvre 1991 [1974], p. 216). In the same way, schools are conceived around specific spaces (e.g. separated classrooms, hallways, stairways, playground, gym) where dedicated activities unfold, spontaneously or according to routines. According to Lefebvre (1991 [1974] p. 216), '[w]hen a gestural space comes into conjunction with a conception of the world possessed of its own symbolic system, a grand creation may result.' Thus, the gestural space of cloisters may contribute to the mooring of a mental space of contemplation and theological abstraction, expressed symbolically, at the same time that it becomes part of a dedicated social practice. Similarly, instructional places, such as schools or universities, may be conceived as favouring the emergence, day after day, of mental spaces associated with specific knowledge and meanings.

4 Interpreting the relations between space and time through the lens of rhythms

Lefebvre (2004 [1992], p. 15) argues that '[e]verywhere where there is interaction between a place, a time and an expenditure of energy, there is a rhythm.' In the 1960s, he started conceiving the notion of rhythm as a way to study everyday activities and the way they unfold through space and time (e.g. Lefebvre 2002 [1961], 1991 [1974], 2004 [1992]). His interest in rhythms was part of a broader concern regarding the quotidian, the banality and the emptiness of everyday life within capitalist society. Because all human practices are constituted in terms of a relationship between repetition and difference (Lefebvre 2004 [1992]), they provide grounds to study everyday interactions based on the rhythms they display, including in educational settings (e.g. Christie 2013; Hopwood 2013; Jacklin 2004; Middleton 2013). Assuming that social space and time (e.g. urban city, school, informal environment) produce, and are produced through, the experience of repetition and variation, Lefebvre conceived quotidian spaces (e.g. streets, working spaces, classrooms) as the result of activities (e.g. walking, moving, writing, talking, listening) whose rhythmic features could become the focus of analysis (Revol 2014).

4.1 Lefebvre's rhythmanalysis

At first, Lefebvre envisioned the analysis of rhythms as a sociological method to study the fabric of relations and interactions between social temporalities found in industrial society, such as those determined by cyclic rhythms (e.g. alternance between day and night) and linear processes (e.g. monotonous repetitions of assembly lines) (Revol 2014). The critical aim of rhythmanalysis came therefore from the possibility to unveil how social practices (e.g. work, education, consumption, art) may be experienced as alienating or liberating, depending on their rhythmic qualities and the way they are shaped by social spaces and times. As stressed by Elden (2004, p. xii), Lefebvre, in *Rhythmanalysis*, '… uses rhythm as a mode of analysis—a *tool* of analysis rather than just an *object* of it—to examine and re-examine a range of topics.' Inspired by Bachelard's (1950) initial use of the idea of rhythmanalysis, Lefebvre's thought evolved to take the concept of rhythm and turn it into a 'science, a new field of knowledge: the analysis of rhythms; with practical consequences' (Lefebvre 2004 [1992], p. 3). Thus, Lefebvre conceived rhythmanalysis as an embodied approach through which the 'rhythmanalyst' has to feel and to experiment empirically how rhythms are lived. Such a practice requires one to 'listen' to one's body as a 'metronome' and to 'learn rhythm from it' to appreciate external rhythms (Lefebvre 2004 [1992], p. 19). Focusing on one's senses, breath, heartbeats and rhythmic use of one's limbs is required to feel and perceive lived temporalities and to apprehend how they relate to the temporal and spatial environment within which one evolves. It is a work of appropriation of one's own body as much as it may lead to the transformation of social praxis (Revol 2014), based on the conscious regulation of external rhythmic influences.

4.2 Rhythmanalysis and educational research

The rhythmic qualities of educational praxis and the significance of the concept of rhythm in educational discourses have evolved throughout history (Alhadeff-Jones 2017). From Plato's musical education (*Republic*) to rhythmic approaches developed in the early twentieth century (e.g. Jaques-Dalcroze, 1921; Bode, 1920/2014; Mandelstam, 1920/1979; Steiner, 1920/1995, as cited in Alhadeff-Jones 2017), references to rhythmic pedagogies have mostly relied on analogies and metaphors in order to interpret and justify their educational effects on the body, the psyche and society as a whole (Alhadeff-Jones 2017). Since the 1980s, developments in chronobiology and chronopsychology have demonstrated the importance of considering biological and psychological rhythms as factors impacting the quality of learning (Sue and Rondel 2001). Such contributions have influenced educational policies and the design of curricula to take into consideration both the heterogeneity of students (including their biological and psychological rhythms) and the decompartmentalization of the spatial and temporal structures through which they were taken in charge (e.g. Fotinos and Testu 1996; Husti 1999; Sue and Rondel 2001) in order to make them less rigid. In comparison with all those approaches, Lefebvre's contribution fills a gap: by inscribing the experience of individual rhythms within the history of social spaces, and by showing how such spaces relate to the intimate experience of time (e.g. repetitive, discontinuous), Lefebvre's rhythmanalysis provides educators with a concrete path—and a medium—to critically envision how individual and collective rhythms may relate to each other, how they are inscribed in power dynamics, and how such relations are institutionalized within a society (Alhadeff-Jones 2017).

The influence of Lefebvre's rhythmanalysis on educational research remains modest. In English-speaking countries, interest in Lefebvre's contribution on rhythmanalysis has started to emerge (e.g. Christie 2013; Dakka and Wade 2019; Hopwood 2013; Jacklin 2004; Mathisen 2015, 2016; Middleton 2013; Wozniak 2017), benefitting from the recent translation of his work. Studying pedagogic practice in schools, Jacklin (2004) demonstrates for instance how repetition and differences are regulated in the space and time of classroom practice, leading to a more or less 'arid pedagogic experience' that impacts learners' achievement. In the context of South African schools, Christie (2013) discusses how the production of space enables flows, rhythms and sequences of activities to be explored at global, national and local scales, with a view to understanding the multiple rhythms that produce educational inequalities. Hopwood's (2013) ethnographic study of parenting education and pedagogic practices in a child and family service explores the intricate connections between rhythm and adult learning, including rhythms as content and processes at the heart of parenting education. Dakka and Wade's (2018) research on academic writing makes a case for the use of rhythmanalysis as a diagnostic method capable of signalling the increasing disjunction between the institutional demands of accelerated production and the slower, irrational rhythms of craftsmanship in higher education.

In France, Pineau (e.g. 1986, 2000) and Hess (e.g. 2006, 2009) were among the first in adult education to introduce theoretical reflections informed by Bachelard and Lefebvre's contributions to rhythmanalysis. Pineau's (2000) landmark book,

Temporalités en Formation, is probably the very first attempt to develop a theory of adult education organized around the concept of rhythm, suggesting the idea of 'chronoformation' (later relabeled 'rhythmoformation') as a figure of emancipatory education. Hess (e.g. 2006, 2009) explores strategies through which a subject may become more conscious of the whole rhythmic dynamics that organize the spaces and times of one's life. Pineau's and Hess's contributions have inspired a new generation of scholars, mainly in adult and higher education (Alhadeff-Jones 2017; Galvani 2004; Lesourd 2009; Roquet 2018). Their interpretations of rhythmanalytical work—through their efforts to question the strategies implemented and the resources required for adults to build up the capacity to extract themselves from moments embedded in specific spaces and times experienced as alienating—promise to facilitate transitions or to create new liberating opportunities. Such contributions therefore question the relationship between rhythmic awareness, the dynamics of self-development and emancipatory education (Alhadeff-Jones 2017).

5 Applying a rhythmanalytical lens to the praxis of adult education

As promising as it may be, referring to the idea of rhythmanalysis still requires the development of a theoretical and conceptual apparatus privileging a rhythmological and process-oriented approach to adult education (Alhadeff-Jones 2017, 2018). One of the many possibilities provided by Lefebvre's contribution to analysing the rhythmical dimensions constitutive of social phenomena is to refer to the distinction he establishes between four concepts: polyrhythmia, eurhythmia, arrhythmia and isorhythmia. Polyrhythmia refers to phenomena that are composed of diverse rhythms. Eurhythmia presupposes the association of different rhythms; for instance, it characterizes the organization of a living and healthy body. In arrhythmia, 'rhythms break apart, alter and bypass *synchronisation* …' (Lefebvre 2004 [1992], p. 67). Isorhythmia completes this repertoire of fundamental concepts. It designates an equality or a full equivalence between rhythms. Isorhythmia and eurhythmia are mutually exclusive. 'There are few isorhythmias, rhythmic equalities or equivalences, except of a higher order. On the other hand, eurhythmias abound: every time there is an organism, organization, life (living bodies).' (Lefebvre 2004 [1992], p. 67) To Lefebvre, '[r]hythmanalysis therefore essentially consists in the forming of these concepts into a work (which can change them, transform them) …' (Lefebvre 2004 [1992], p. 68) Moreover, he claims that '[i]ntervention through rhythm … has a goal, an objective: to strengthen or re-establish eurhythmia' (Lefebvre 2004 [1992], p. 68). In the context of adult education, such a general claim deserves to be developed and nuanced. To proceed, the following sections explore more specifically the concepts of arrhythmia, polyrhythmia and eurhythmia to describe how they may help to analyse the influence that the experience of space and time has on learning and development.

5.1 Arrhythmia and the experience of rhythmic dissonance

Arrhythmia is characterized by the provisional or permanent lack of synchronization between rhythms. It may refer to a broad range of phenomena from physiological symptoms (e.g. cardiac arrhythmia), psychological states (e.g. mood disorder) to organizational dysfunctions (e.g. lack of coordination within a collectivity). Subjectively, it may be perceived, represented or lived as a feeling of incongruence and disconnection, a lack of harmony or a disagreement that expresses dissonance. At a low level of intensity, arrhythmia is usual when traveling long distance. The mismatch between one's biological rhythms synchronized with a specific place and time, and the different conditions at arrival (i.e. jet-lag) makes one feel out-of-sync. At a higher level, rhythmic dissonances involve more radical differences. In adult education, they may be experienced in or between formal, non-formal and informal settings. They occur whenever and wherever people are confronted with phenomena that display asynchronous patterns, frequencies or periods of activity that appear disconnected and eventually irreconcilable with each other.

Considering adults' self-development and lifelong learning processes, rhythmic dissonances may be, for instance, associated with the experience of 'double belonging', a notion used by Dominicé (2007) to characterize the personal tensions inherent in the divide between complementary and antagonistic aspects of one's life: family versus working life; social background versus professional environment; urban life versus rural roots; et cetera. Those dimensions of one's life unfold through different spaces and evolve through changes that display various rhythms. Therefore, whenever they appear as too divergent from each other, they may be experienced as fragmented and out-of-sync. This phenomenon reinforces a feeling of being split between caring and being productive, the history of one's family and one's own current path, the rhythms that characterize the places where one comes from versus those where one lives, and so on. The lack of congruence between concomitant facets of one's life, as they may be experienced or reflected through different spaces and times, represents a significant source of dissonance that may limit one's sense of agency. Privileging a temporal lens, Pineau (2000) proposed the neologism 'schizochrony' (from the Greek *schizo-*, meaning divide, and *chronos*, time) to refer to the various forms of temporal divide that emerge between different spheres of one's life (e.g. family time versus professional time) or between inner and outer worlds (e.g. biological rhythms versus social rhythms). Such divides may eventually lead individuals to feel alienation.

On the one hand, arrhythmia and rhythmic dissonance, as conceived through experiences of double belonging or schizochrony, may be lived as a source of disorientation, confusion or even helplessness. They may confront people with ambivalent, contradictory and conflicting aspects of their everyday life. If left unresolved, such experiences may interfere with learning and further development, as they may consume people's energy, desires and motivations. On the other hand, such disorienting situations may also trigger learning and transformative processes (Mezirow 1991), as they may stimulate the need to adjust or adapt—oneself or one's surrounding—in order to solve the lived feeling of incongruence, disconnection or lack of harmony.

5.2 Polyrhythmia and the experience of rhythmic alternance

Polyrhythmia is found in environments where heterogeneous rhythms co-exist simultaneously without being coordinated with each other. Ecosystems, companies, schools or classrooms exemplify polyrhythmia, as they involve a broad range of simultaneous activities or behaviours that are not systematically synchronized, without necessarily being in conflict with each other. In the absence of synchronization, one has to focus on each of them separately, and eventually successively, in order to grasp their own specific rhythms. The term 'alternance' suggests such a movement, as it refers to the phenomenon of alternation, which is required to grasp different phenomena successively. Rhythmic alternance refers therefore to a specific way to coordinate and sustain one's awareness of polyrhythmic phenomena (e.g. settings, behaviours, discourses, interactions) that are recognized and acknowledged as being heterogeneous.

Considering institutionalized forms of adult education, the experience of rhythmic alternance is typically constitutive of dual education, as it is organized around distinct spaces and temporalities through which learners evolve alternatively (e.g. workplace and productive time; classroom and study time). Distinguishing different forms of dual education, Bourgeon (1979, p. 36) defines, for instance, two modalities of alternance (juxtapositive and associative), based on the qualities of the relations that are established between productive activity and vocational training. Juxtapositive alternance refers to situations where there is no organized link between workplace and school. Learning strategies that may foster the integration of knowledge among learners are typically neglected. Associative alternance is found whenever the educational system (e.g. vocational school, university) acknowledges the role played by professional practice, and participants' agency is taken into consideration. It requires both an appropriate temporal organization and the basic adjustment between the provision of and demand for training (Pineau 2000, p. 157). The possibilities of coordinated encounters between different partners (e.g. students, mentors and internship supervisors) opens up a network of relationships that minimizes the risk of dissonance, although it does not recognize the singularity of each learner's needs.

Through the examples of juxtapositive and associative alternances, polyrhythmia appears as a basic configuration for learning and development. Like a melody articulates a succession of notes, polyrhythmia and rhythmic alternance rely on the capacity to synchronize 'horizontally' a succession of moments (e.g. work and study) whose heterogeneous rhythms carry formative effects. In dual education, what is at stake is the capacity to establish distinctions and connections between experiences, knowledge and skills acquired in different environments in order to foster the development of transversal competencies. More broadly, the educational potential inherent to rhythmic alternance relies on the capacity to articulate the benefits of evolving through heterogeneous spaces and times so that they can be related through images, narratives or curricula that provide subjects with a sense of coherence. However, if the capacity to coordinate and organize rhythmic alternance is missing, or if polyrhythmia cannot be sustained over time, the risk of dissonance emerges.

5.3 Eurhythmia and the experience of rhythmic resonance

The idea of eurhythmia evokes a feeling of harmony. As for polyrhythmia, it involves a form of rhythmic coordination. However, such an organization relies specifically on the capacity to synchronize 'vertically' rhythms that relate to each other simultaneously. Eurhythmia is at the core of how healthy organisms (e.g. human body, ecosystem) sustain themselves. In a social context, it may involve different layers, more or less tangible, including discourses (e.g. shared norms, rhythms of elocution, flow of thought, speaking slots), embodiment (e.g. movement, non-verbal communication) or social interactions (e.g. the ebb and flow of an exchange). Eurhythmia evokes an experience of resonance, as it may involve the reinforcement and the amplification of rhythmic phenomena within a specific space and time. In the physical world, amplification may result from a transfer of vibration or energy (e.g. sound, tidal motion, electromagnetic field). In social interactions, it results from the power of evoking or suggesting images, memories, feelings and emotions that contribute to a corresponding or sympathetic response. From an educational perspective, referring to the idea of resonance involves environments that affect the way people perceive, feel, think and give meanings to their experiences in order to sustain and reinforce specific learning phenomena.

In his research on dual education, Bourgeon (1979, p. 37, my translation) describes a third kind of educational opportunities characterized by an 'effective compenetration of the socio-professional and school environments within a formative temporal unit.' In what Bourgeon designates as a 'copulative' setting, the influence of the vocational school and the work environment is limited to the establishment of the formal training, the definition of the learning objectives and the organization of certifying assessment. The learning strategies and the articulation between work and study remain for the most part regulated between the partners themselves, as individuals, networks or groups (Geay 1999). The privileged temporality is no longer the polyrhythmic temporal framework of the institution (e.g. official schedules and calendars) as it is the case with juxtapositive and associative alternances. It is rather the one produced by the persons who participate in the training, through their synchronized actions. Such a system privileges therefore the time of *auto-formation* (Pineau 2000, p. 157), as it provides the involved learners with more autonomy to create and organize their own learning environment in coherence with the pace of their own activity. Resonance emerges through the self-organization of mutual coordination. Considering informal dynamics, such as those emerging from interpersonal relations (e.g. mentoring) or in small group dynamics (e.g. work unit), phenomena of resonance can also be observed whenever the subjects find ways to synchronize the rhythms of their activity (e.g. speech, emotional display, non-verbal behaviours) in order to develop new behaviours (e.g. enhanced intimacy, mutual understanding) or a shared capacity to reach specific goals (e.g. coordinated actions, team building).

From an educational perspective, eurhythmia and the experience of rhythmic resonance require the capacity to produce a shared space and time that leads to the amplification or the emergence of specific feelings, behaviours, or thoughts. What is at stake is the capacity to create an environment that stimulates the merging of rhythms into a cohesive whole, like playing different notes at the same time pro-

duces a pleasing harmony. The educational value of such resonance comes with the new dispositions and behaviours that such a process of entrainment may produce. However, because of the close proximity and the feeling of flow they sustain, eurhythmia and resonance also make it more difficult to find the distance and the otherness required in order to feel, assess or analyse the situation within which they occur.

5.4 Analysing rhythmic dissonance, alternance and resonance in adult education

Arrhythmia, polyrhythmia and eurhythmia represent three distinct ways to express how the experience of space and time may interact with educational processes. Thus, the identification of rhythmic dissonance, alternance, and resonance provides learners, practitioners and researchers with three notions to describe how learning, change or developmental dynamics may be lived through space and time. The significance of those notions comes from what they may reveal: the presence of antagonisms and complementarities among phenomena that are observed or lived. Such antagonisms and complementarities express underlying aspects that may be analysed in order to better understand the influence that an environment has on educational processes. To illustrate this point, it seems relevant to consider the conflicting experience I described in the introduction to this article, referring to the transposition of a specific learning process (i.e. a life history seminar) between two places (Geneva and New York City), held at different institutions (a public university and an Ivy League college) located in different countries, and grounded in heterogeneous cultures, characterized among others by different ways to relate to time.

In this case, I first experienced rhythmic dissonance through organizational aspects, such as academic calendars and course schedules, which differed from one place to another. It revealed features that characterize how the activity of an institution is regulated in a specific place (e.g. country, city, school) and at a specific time of its history. Questioning the experience of rhythmic dissonance also led to highlight conflicting views about the way time is taken into consideration within the institution. Thus, the implementation of this life history seminar involved at least three temporal logics that were constitutive of the polyrhythmic configuration encountered: (a) the time required for this specific training method to unfold, based on its content, the learners involved and the group dynamics; (b) the time formally allocated, based on programme and scheduling requirements; and (c) the temporal constraints exercised by the external environment (e.g. professional environments where students worked in parallel to their studies, family), expressing competing pressures and expectations regarding the participants' availability. Because it problematizes such a configuration, the subjective experience of rhythmic dissonance brings out the possibility to analyse and argue about the values, norms and choices involved in the educational setting.

When considering the learning process itself, a methodology such as the one implemented in life history seminars relies on a variety of activities (e.g. lecture, introspection, self-reflection, reading, writing, dialoguing among peers) that are characterized by the repetition through space and time of specific patterns of

actions. Such repetitions reveal specific rhythms that may trigger experiences of dissonance, alternance or resonance, depending on the way the activities are implemented (e.g. course design), regulated (e.g. instructor's facilitation) and invested (e.g. participants' engagement). For instance, the relation between the time available for participants to engage in dialogue, the material conditions of their encounter (e.g. arrangement of tables and chairs, virtual meeting), the nature of the communication that has to be implemented (e.g. dialogue based on personal disclosure), and participants' own motivations may or may not lead to an experience of rhythmic resonance amplifying the learning dynamics. When I first taught at Teachers College, although I was anticipating a feeling of dissonance due to the short time available to establish a trustful group dynamic, the opposite happened. A feeling of resonance emerged between the 'rapid' introduction of exercises involving self-disclosure, as required by the compressed schedule, and the temporal expectations of the participants regarding classroom interactions. As an 'outsider', the situation revealed for me two features inherent to that environment that were taken for granted by the participants: a cultural one (shared norms among them regarding how interpersonal communication may unfold through time) and an economic one (shared expectations regarding the use of their time in the classroom and the duration of their stay in the city, influenced by the financial costs of their studies and local accommodations).

As briefly illustrated above, paying attention to rhythmic dissonance, alternance and resonance opens up the possibility to read critically the antagonisms, the tensions, the conflicts of interests, as well as the complementarities, the cohesion and the affinities that shape an educational setting. Such observations may become a matter of learning too, whenever they are made explicit and become a topic of reflection. Since I started reflecting on such dynamics, I have chosen to systematically discuss with the participants of my courses the rhythms involved and how specific tasks may or may not be implemented. Such an approach appears as a powerful trigger to bring participants to critically reflect on the spatio-temporal configurations that shape their learning and to analyse the everyday praxis of adult education.

6 Synthesis

To Lefebvre, space determines, as much as it is determined by, the interplay between material elements, representations and meanings. It is actively produced and reproduced through an ongoing flow of perceptions, knowledge and experiences, influenced by the way people interact with their environment. Such a process unfolds through time; the time of everyday life and the time of personal and collective history. Time in itself cannot be observed. It can however be felt, conceived and lived through the experience of changes and the rhythms they involve. Analysing rhythms, therefore, appears to be a meaningful way to reveal the qualities associated with specific spaces and the way they influence one's development over time. As a method, rhythmanalysis suggests that we pay attention to rhythms and more specifically to the relations between rhythms. Following Lefebvre's intuition, it seems particularly relevant to consider the influence that space and time have on educational phenomena through three kinds of rhythmic configuration: arrhythmia, polyrhythmia

and eurhythmia. Evolving through heterogeneous spaces or temporalities that appear disconnected may confront learners or professionals in education with a feeling of rhythmic dissonance inherent to arrhythmia. Such a situation may interfere with learning and development, as much as it may trigger transformative processes. Being confronted with a plurality of rhythms that co-exist without conflicting with each other (polyrhythmia) may lead people engaged in educational processes to experience rhythmic alternance; a process through which one may learn to articulate and coordinate different spaces and times that carry specific educational opportunities. Finally, experiencing rhythmic resonance, a state characterized by the synchronization of different rhythms into a cohesive whole (eurhythmia) may contribute to the emergence of new dispositions and behaviours. At the same time, it may also make it more difficult for the people involved to find the distance required to question the way they relate to the situation in which they are immersed. Those three prototypical experiences illustrate how rhythmic phenomena are intertwined and mediate the relations between the heterogeneous spaces and times that shape any educational processes.

7 Opening

Education does not occur through a single space or time. Like a fabric made of different threads, it waives multiples places (e.g. home, school, work, art spaces, urban and natural environments) and reveals different paces (e.g. family habits, school routines, working schedules, institutional calendars, seasonal changes). Furthermore, the places and paces that shape people's life are rarely static or constant. They evolve and fluctuate. Thus, every day, throughout their existence, people have to learn to adjust, coordinate and move through environments that keep evolving. Such a movement is constitutive of who we are, as much as it defines how we evolve and what we become, personally and professionally. From an educational perspective, it raises many questions. How to identify spatial and temporal configurations that may reinforce meaningful learning experiences? What are the resources required to be able to regulate the influence that heterogeneous spaces and times have on learning, transformational and developmental processes? How to negotiate conflicts that may occur whenever the experience of space and time is lived as a source of tensions?

A rhythmanalytical approach does not provide straight answers to such questions. Its contribution relies first on the capacity to challenge the assumptions based on which the relations between space, time and educational processes are conceived. Thus, the adoption of a rhythmanalytical approach suggests that we explore not only the functional effects that specific spaces and temporalities have on learning, transformation and development (how do they constrain people's activity) but also their symbolic influences (how do they impact people's representations). The second contribution of a rhythmanalytical approach is that it stresses the importance of considering rhythms as a critical source of information about the qualities of an educational process. The adoption of a rhythmanalytical sensibility requires one to learn to discriminate, interpret, examine, argue, judge and eventually challenge

the relations between rhythms that are experienced and the environment in which they are lived or observed. Such a critical capacity cannot be taken for granted. Its development, therefore, requires further research in order to establish how such a sensibility may be trained and applied in educational settings.

Rhythmanalysis does not only consider the experience of rhythms as a source of information. It also conceives it as locus of action and influence. Whether attention is paid to the rhythms of discourses, those that are embodied, or the rhythms that shape how people or institutions interact with each other, they all display patterns and repetitions that can be changed, organized or regulated to foster specific experiences. Rhythms express not only a medium through which people relate to space and time, it is also the medium through which power and agency is exerted (Michon 2005). When it is applied, rhythmanalysis therefore provides the opportunity for a performative process to unfold; a process through which people involved may identify and eventually regulate the influences that discourses, activities or interactions have on educational processes. Analysing the experience of arrhythmia, polyrhythmia and eurhythmia is a first step towards implementing a rhythmanalytical approach in adult education. Because the experience of rhythmic dissonance, alternance and resonance manifests as much as it determines how people learn, transform and develop themselves, it may serve as a critical entry point for learners, educators and their respective communities to influence educational processes. Their contribution may be envisioned from at least two angles. On the one hand, they may develop strategies to increase the positive effects associated with rhythmic dissonance, alternance and resonance: respectively, to trigger change, to coordinate the exposure to situations characterized by heterogeneous rhythms, and to amplify the emergence of new dispositions and behaviours. On the other hand, they may also develop strategies to decrease the negative influences of such rhythmic configurations: respectively, to experience incongruence and disconnection, lack of coherence and dispersion, or to be unable to take critical distance. Here again, such educational strategies cannot be taken for granted, and further research and experimentations have to be conducted to better understand what they involve. Lefebvre's intuitions on rhythmanalysis, therefore, open up a new space and time for learners, practitioners and scholars to develop the perceptive skills, meanings, knowledge and know-how required to better understand and influence the relations between space, time, educational processes and the power dynamics they involve.

Open Access This article is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made.

References

Alhadeff-Jones, M. (2017). *Time and the rhythms of emancipatory education. Rethinking the temporal complexity of self and society*. London: Routledge.

Alhadeff-Jones, M. (2018). Pour une approche rythmologique de la formation. *Education Permanente, 217*, 21–31.

Bachelard, G. (1950). *La dialectique de la durée*. Paris: Presses Universitaires de France.

Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. Paris: UNMFREO.

Bright, N. G., Manchester, H., & Allendyke, S. (2013). Space, place, and social justice in education. *Qualitative Inquiry, 19*(10), 747–755.

Christie, P. (2013). Space, place, and social justice: developing a rhythmanalysis of education in South Africa. *Qualitative Inquiry, 19*(10), 775–785.

Dakka, F., & Wade, A. (2019). Writing time: a rhythmic analysis of contemporary academic writing. *Higher Education Research & Development, 38*(1), 185–197.

Dominicé, P. (2007). *La formation biographique*. Paris: L'Harmattan.

Elden, S. (2004). Rhythmanalysis: an introduction. In H. Lefebvre (Ed.), *Rhythmanalysis: space, time and everyday life* (pp. vii–xv). London: Continuum.

Ferrare, J. J., & Apple, M. W. (2010). Spatializing critical education: Progress and cautions. *Critical Studies in Education, 51*(2), 209–221.

Fotinos, G., & Testu, F. (1996). *Aménager le temps scolaire: Théories et pratiques*. Paris: Hachette.

Galvani, P. (2004). L'exploration des moments intenses et du sens personnel des pratiques professionnelles. *Interaction, 8*(2), 95–121.

Geay, A. (1999). Actualité de l'alternance (note de synthèse). *Revue Française de Pédagogie, 128*, 107–125.

Gulson, K. N., & Symes, C. (2007). Knowing one's place: space, theory, education. *Critical Studies in Education, 48*(1), 97–110.

Hess, R. (2006). Rythmanalyse et théorie des moments. *Pratiques de Formation/Analyses, 51–52*, 127–149.

Hess, R. (2009). *Henri Lefebvre et la pensée du possible: Théorie des moments et construction de la personne*. Paris: Economica.

Hopwood, N. (2013). The rhythms of pedagogy: an ethnographic study of parenting education practices. *Studies in Continuing Education, 36*(2), 115–131.

Husti, A. (1999). *La dynamique du temps scolaire*. Paris: Hachette.

Jacklin, H. (2004). Discourse, interaction and spatial rhythms: locating pedagogic practice in a material world. *Pedagogy, Culture & Society, 12*(3), 373–398.

Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Malden: Blackwell. Original work published 1974

Lefebvre, H. (2002). *Critique of everyday life*. Vol. 2. London: Verso. Original work published 1961

Lefebvre, H. (2004). *Rhythmanalysis: Space, time and everyday life*. London: Continuum. Original work published 1992

Lesourd, F. (2006). Des temporalités éducatives: Note de synthèse. *Pratiques de Formation / Analyses, 51–52*, 9–72.

Lesourd, F. (2009). *L'homme en transition: Education et tournants de vie*. Paris: Edition economica anthropos.

Mathisen, A. (2015). Rhythms in education and the art of life: Lefebvre, Whitehead and Steiner on the art of bringing rhythmical transformations into teaching and learning—Part I. *Research on Steiner Education, 6*(2), 36–51.

Mathisen, A. (2016). Rhythms as a pedagogy of becoming: Lefebvre, Whitehead and Steiner on the art of bringing rhythmical transformations into teaching and learning—Part II. *Research on Steiner Education, 6*(2), 52–67.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Michon, P. (2005). *Rythmes, pouvoir, mondialisation*. Paris: Presses Universitaires de France.

Middleton, S. (2013). *Henri Lefebvre and education: space, history, theory*. London: Routledge.

Pineau, G. (1986). Time and lifelong education. In P. Lengrand (Ed.), *Areas of learning basic to lifelong education* (pp. 95–120). Oxford, Hamburg: UNESCO Institute for Education, Pergamon Press.

Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation*. Paris: Anthropos.

Revol, C. (2014). La rythmanalyse lefebvrienne des temps et espaces sociaux, ébauche d'une pratique rythmanalytique aux visées esthétiques et éthiques. http://rhuthmos.eu/spip.php?article1102. Accessed 12 Oct 2015.

Roquet, P. (Hrsg.) (2018). Rythmes et temporalités en formation. *Education Permanente, 217*.

Schmid, C. (2008). The production of space. Towards a three-dimensional dialectic. In K. Goonewardena, S. Kipfer, R. Milgrom & C. C. Schmid (Eds.), *Space, difference, everyday life. Reading Henri Lefebvre* (pp. 27–45). London: Routledge.

Sue, R., & Rondel, Y. (2001). Rythmes de vie et éducation. *Les Cahiers Millénaire*, *3*(24), 25–53.

Usher, R. (2002). Putting space back on the map: globalisation, place and identity. *Educational Philosophy and Theory*, *34*(1), 41–55.

Wozniak, J. T. (2017). Towards a rhythmanalysis of debt dressage: education as rhythmic resistance in everyday indebted life. *Policy Futures in Education*, *15*(4), 495–508.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

ZfW (2019) 42:183–199
https://doi.org/10.1007/s40955-019-0139-7

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Lernzeiten und Lernräume etablieren

Gelingensbedingungen zur Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung

Ramona Kahl

Eingegangen: 21. Dezember 2018 / Angenommen: 31. Mai 2019 / Online publiziert: 11. Juni 2019
© Der/die Autor(en) 2019

Zusammenfassung Der Beitrag setzt sich mit der Frage auseinander, wie das Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung in zeitlicher und räumlicher Hinsicht gestaltet und ermöglicht wird. Ansatzpunkt der Betrachtung bilden die Präsenzphasen und die Selbstlernphasen der Teilnehmenden, die als zwei Varianten des Umgangs mit Zeit und Raum beim Weiterbildungslernen betrachtet werden. Beide Formate weisen für die Teilnehmenden eigene Herausforderungen auf, wobei deutlich wird, dass die Qualität der Lernzeit und des Lernorts eine zentrale Rolle spielt. Zudem sind Zeiten und Räume für das Präsenz- und das Selbststudium sozial zu legitimieren. Der Erfolg der Etablierungsbemühungen wird von der Flexibilität der Teilnehmenden und ihrer beruflichen und privaten Kontexte bedingt.

Schlüsselwörter Lernzeit · Lernraum · Präsenzstudium · Selbststudium · Wissenschaftliche Weiterbildung · Teilnehmende

Establishing learning times and learning spaces

Conditions for a successful participation in university continuing education

Abstract The article deals with the question how learning is made possible in time and space in university continuing education. The analysis focuses on the phases of on-site study and self-study, which are regarded as two forms of dealing with time and space in university continuing education. Both formats present specific challenges for the students, showing that the quality of learning time and learning spaces plays a key role in participation. In addition, times and places for on-site study and self-study have to be socially legitimized and established. The success of

Dr. R. Kahl (✉)
Philipps-Universität Marburg, Marburg, Deutschland
E-Mail: kahl@uni-marburg.de

these efforts depends on the flexibility of the participants and their professional and private contexts.

Keywords Learning time · Learning space · On-site study · Self-study · University continuing education · Students

1 Einführung

Wissenschaftliche Weiterbildung stellt neben Lehre und Forschung eine weitere Säule im Aufgabenportfolio der Hochschulen dar. Trotz ihrer zentralen gesetzlichen Stellung nehmen wissenschaftliche Weiterbildungsangebote an Hochschulen erst in den letzten Jahren zu. Die Zurückhaltung in der Erfüllung dieser Aufgabe rührt unter anderem von der „fremden" organisationalen Logik der wissenschaftlichen Weiterbildung im Vergleich zum grundständigen Studium her.[1] Als „spezifisches Angebotssegment berufsbegleitender, abschlussorientierter und kostenpflichtiger Weiterbildung für individuelle und institutionelle Zielgruppen" (Seitter 2017a, S. 146) bilden Bedarfserschließung, Vollkostenfinanzierung, Dienstleistungs- und Nachfrageorientierung maßgebliche Eckpfeiler solcher Hochschulangebote. Zu ihren Kernmerkmalen zählt ebenfalls, dass sie sich vor allem an erwerbstätige Erwachsene richtet, die eine heterogene Zielgruppe hinsichtlich Berufserfahrung, Familienstand, Lebensalter, Lernbiographie sowie fachkultureller Prägung darstellen (vgl. Jütte und Bade-Becker 2018, S. 826 f.; Hanft und Knust 2010, S. 49 f.). Bei aller Diversität zeichnet sich die Teilnahme durch eine grundlegende Gemeinsamkeit aus: begrenzte Zeit.[2]

Auf der individuellen Ebene ist das durch die vielfältigen Verpflichtungen erwerbstätiger Erwachsener im beruflichen, familiären und soziokulturellen Bereich bedingt. Dadurch ist die Weiterbildungszielgruppe terminlich weniger flexibel und kann weniger frei über ihre (Lern-)Zeiten und Lernorte verfügen. Auf der strukturellen Ebene stehen derzeit keine eigenständigen Zeitkontingente für Weiterbildung zur Verfügung. „Durch die arbeitsrechtliche Zweiteilung der Zeit – entweder Arbeits- oder Freizeit – gerät Lernen in die Klemme" (Faulstich 2003, S. 17). Infolgedessen sind „individuelle Anstrengungen, organisatorische Aufwendungen […] (und) öffentliche Förderung" (Faulstich 2005, S. 214) notwendig, um (Zeit)Ressourcen für Weiterbildung zu eröffnen. Aufgrund dieser Rahmenbedingungen erweist sich Zeit „als (individuelle) Weiterbildungsbarriere" (Schmidt-Lauff 2008, S. 237). Dies gilt auch für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen, die „als berufs- oder familienbegleitendes didaktisches Arrangement […] Zeitknappheit als Ausgangsprämisse (hat)" (Seitter 2017b, S. 11).

Auf die Zeitressource nehmen zudem räumliche Faktoren Einfluss. Das fängt bei der Bedeutung des Standorts der Weiterbildung und möglichen Fahrtzeiten an und reicht bis zur räumlichen Gestaltung von Lehr-Lern-Settings und selbstorganisierten

[1] Im Verhältnis zur allgemeinen und betrieblichen Weiterbildung „(bildet) ihre „Wissenschaftlichkeit" […] das Alleinstellungsmerkmal der Weiterbildung an Hochschulen" (Jütte und Bade-Becker 2018, S. 828).

[2] Siehe Adult Education Survey der Europäische Union (vgl. CEDEFOOP 2012, S. 7).

Lernumgebungen. Eine Umgebung wird zu einem Lernraum, „wenn die Konstellation von Wissensträger, Infrastruktur, Atmosphäre und Ko-Präsenz für eine bestimmte Person und einen konkreten Lerngegenstand zu einem gegebenen Zeitpunkt passend ist“ (Kraus 2015, S. 49).[3] Somit lässt sich im Anschluss an Schmidt-Lauff „Lernen als Handeln in der Zeit“ (2012, S. 12) und im Raum definieren. Auf dieser Basis wird in den folgenden Ausführungen unter Lernzeit der temporale Aufwand zur Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung – dem Besuch der Lehrveranstaltungen wie der Auseinandersetzung und Aneignung der Bildungsinhalte – verstanden. Als Lernorte gelten mit Kraus (ebd.) räumliche Arrangements von personellen, infrastrukturellen, atmosphärischen und inhaltlichen Elementen. Dabei kann es sich sowohl um institutionell bereitgestellte als auch individuell hergestellte Lernräume handeln.[4]

Diverse Studien im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung haben die Bedeutung des Faktors Zeit für die passfähige Angebotsgestaltung und erfolgreiche Teilnahme benannt (vgl. Präßler 2015, S. 175, 178 f.; Kahl et al. 2015, S. 330 f.; 346; Wonneberger et al. 2015, S. 78; Seitter 2017b). Ebenso werden darin geeignete Lernorte und räumliche Bedingungen als relevante Gestaltungsfaktoren ausgewiesen (Kahl et al. 2015, S. 346 f.; Rumpf und Salland 2017, S. 154 f.). Doch einschlägige Forschungen zu Lernorten und Lernzeiten im Kontext der Hochschulbildung finden sich bislang nur für das grundständige Studium (vgl. Schulmeister und Metzger 2011; Vogel und Woisch 2013,) und das Fernstudium (vgl. Thuy und Höllermann 2011; Sommerfeldt und Höllermann 2014).

Angesichts dessen ist im Rahmen des Verbundprojekts „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ das Forschungsprojekt „Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie“ (2015–2017) durchgeführt worden.[5] Die Studie hat zeitliche Vereinbarkeitsstrategien und Lernzeitbudgets von Teilnehmenden hochschulischer Weiterbildungsangebote unter Berücksichtigung von familiären, sozialen und beruflichen Bedingungen untersucht. Der vorliegende Beitrag basiert auf den empirischen Befunden der „Individuumsbezogenen Zeitbudgetstudie“ und nimmt eine Re-Analyse des Interviewmaterials bezüglich der möglichen Zeiten und Räume des Lernens aus Teilnehmendenperspektive vor. Im Schwerpunkt setzt er sich mit der Frage auseinander, wie das Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung in zeitlicher und räumlicher Hinsicht gestaltet und ermöglicht wird. Dies erfolgt zentral entlang der Differenzierung in die beiden didaktischen Lehr-Lern-Formate Präsenzstudium

[3] Im Beitrag wird der Begriff „Lernraum“ statt „Lernort“ verwendet, da er die „Aneignung eines Ortes im Vollzug des Lernens [...] betont“ (Stang et al. 2018, S. 648).

[4] Kraus spricht diesbezüglich von pädagogisch gestalteten und selbstgestalteten Lernorten (2015, S. 49).

[5] Die Justus-Liebig-Universität Gießen, Philipps-Universität Marburg und Technische Hochschule Mittelhessen haben sich mittels des BMBF-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ zum Verbundprojekt „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ zusammengeschlossen, um wissenschaftliche Weiterbildungsangebote an ihren Hochschulen zu stärken. Das Projekt ist in der ersten Förderphase (2011–2015) aus Mitteln des BMBF und aus dem ESF der EU (Förderkennzeichen 16OH11008, 16OH11009, 16OH11010), in der zweiten Förderphase (2015–2017) aus Mitteln des BMBF (Förderkennzeichen 16OH12008, 16OH12009, 16OH12010) gefördert worden. Weitere Informationen: www.wmhoch3.de.

und Selbststudium, die als zwei Varianten des Umgangs mit Zeit und Raum beim wissenschaftlichen Weiterbildungslernen betrachtet werden.

Konzeptionell schließt der Beitrag an die Überlegungen von Kade und Seitter (1996) zu den „Konstitutionsleistungen" von Weiterbildungsteilnehmenden beim Zusammenspiel von Teilnahme und Lernpraxis an.[6] In ihren Analysen arbeiten sie drei Bereiche der Konstitutionsleistungen heraus: „die Herstellung der Bedingungen des Lernens, [...] die Fortsetzung der Teilnahme [...] und die soziale Akzeptanz der Teilnahme" (1996, S. 157). Für die weiteren Ausführungen sind – aufgrund der Betrachtung von einmaligen Weiterbildungsteilnahmen – die erste und dritte Dimension relevant. Denn wissenschaftliche Weiterbildungsteilnehmende sind – wie die Teilnehmenden der Funkkolleg-Weiterbildungen bei Kade und Seitter – gefordert, Selbstorganisationsleistungen in räumlicher, zeitlicher und auch sozialer Hinsicht zu erbringen (Herstellung der Lernbedingungen) und ihre Lernaktivität „in den sozialen Raum des Alltags" (ebd.) zu vermitteln mit allen zugehörigen Aushandlungsprozessen (soziale Akzeptanz).

Zunächst werden Befunde zum Präsenz- und Selbststudium in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit Fokus auf zeitlichen und räumlichen Aspekten dargestellt (2). Dann erfolgt ein Überblick zum methodischen Design der „Individuumsbezogenen Zeitbudgetstudie" und zum Vorgehen bei der Re-Analyse der Lernzeiten und Lernräume (3). Im Anschluss werden die Interviewbefunde zu Lernzeiten und Lernräumen des Präsenzstudiums (4.1) und des Selbststudiums (4.2) dargelegt, miteinander verglichen (4.3) und der Qualitätsaspekt von Lernzeiten und -räumen dargelegt (4.4). Der Schluss resümiert die zeit- und raumbezogenen Ergebnisse zum Präsenz- und Selbststudium wissenschaftlicher Weiterbildung im Kontext von Befunden zu selbstorganisierten Lernprozessen (5).

2 Befunde zu Präsenz- und Selbstlernphasen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Ein konstitutives Element der Lernzeit- und Lernortgestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote ist ihre zielgruppenbezogene Konzeption von Präsenz- und Selbststudium. Studien im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung zeigen, dass Teilnehmende flexible Angebote mit kurzen Laufzeiten in zeitlich kompakten Veranstaltungen an Wochenenden präferieren, für die möglichst kurze Wegstrecken zurückzulegen sind (vgl. Kahl et al. 2015, S. 348; Präßler 2015, S. 178 f.). Dies spiegelt sich in den vorhandenen Zeitformaten wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote und ihrer zeitbezogenen „Distribution im Wochenverlauf" (Fürst 2017, S. 98) wider. Für 40 weiterbildende Masterstudiengänge und 151 weiterbildende Zertifikatskurse an 16 hessischen Hochschulen ist die Länge und zeitliche Lage von Blockseminaren und Einzelterminen untersucht worden. Es zeigt sich,

[6] Obgleich die wissenschaftliche Weiterbildung weniger offen und flexibel organisiert ist als das von Kade und Seitter (1996) untersuchte Funkkolleg, profitiert die Analyse der Präsenz- und Selbstlernphasen der wissenschaftlichen Weiterbildung von den konzeptionellen Überlegungen zu den selbstorganisierten Lernprozessen einer Funkkollegteilnahme.

> dass das Wochenende in beiden Formaten [Masterstudiengänge und Zertifikatskurse, R.K.] am häufigsten genutzt wird, was gleichzeitig eine hohe Anzahl an zwei- bis dreitätigen Präsenzveranstaltungen impliziert. [...] Einzeltermine werden selten in die Planung von Weiterbildungsangeboten einbezogen (Fürst 2017, S. 114).

Hinsichtlich der Lernorte hat sich herausgestellt, dass „vorzeigbare Räume" (Kahl et al. 2015, S. 346) für die kostenpflichtigen Weiterbildungsveranstaltungen erforderlich sind, was je nach Fachdisziplin zur Wahl von hochschulischen oder ausgelagerten Seminarorten führt (vgl. Salland und Rumpf 2017, S. 154).

Die Untersuchung von Habeck und Rundnagel (2017) zu Blockseminaren in der wissenschaftlichen Weiterbildung zeigt, dass die begrenzten zeitlichen Ressourcen der Teilnehmenden die Gestaltung der Lehr-Lernformen maßgeblich mit bedingen. Im Unterschied zum grundständigen Studium werden sie methodisch-didaktisch an die Bedarfe berufstätiger Studierender angepasst, indem sie stärker mit Selbstlernanteilen verbunden sind und vermehrt Blended-Learning-Konzepte zum Einsatz kommen (eine Komination aus E-Learning und Präsenzterminen). Zudem findet eine größere Verzahnung der Lerninhalte zwischen „vorbereitende(r) Selbstlern-, Präsenz- oder nachbereitende(r) Selbstlernphase" (Habeck und Rundnagel 2017, S. 127) statt.

Beim Selbststudium schätzen Teilnehmende die freie Zeitgestaltung und Ortswahl, obgleich diese häufig zu Vereinbarkeitsschwierigkeiten mit dem beruflichen und privaten Umfeld führen (vgl. Wonneberger et al. 2015, S. 78). Die Lernzeitbudgetstudie im Rahmen der „Individuumsbezogenen Zeitbudgetstudie" hat ergeben, dass der präferierte Lernort für das Selbststudium das Zuhause ist, der Arbeitsplatz, die Hochschule und andere Orte spielen eine nachgelagerte Rolle (vgl. Denninger et al. 2017b, S. 99 f.).

3 Methodisches Vorgehen

Die Datengrundlage des Beitrags entstammt dem Forschungsprojekt „Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie" (2015–2017). Es handelt sich um eine explorative Mixed-Methods-Untersuchung mit zwei gleichrangigen, komplementär angelegten Teilstudien: einer qualitativen Interviewstudie zur zeitlichen Vereinbarkeit der Weiterbildungsteilnahme und einer quantitativen Zeitprotokollstudie zur Lernzeitverausgabung der Weiterbildungsteilnehmenden (vgl. Abb. 1). Die Stichprobe setzt sich aus Teilnehmenden der Fächergruppen Sozial-, Wirtschafts-, Ingenieurswissenschaften und Medizin[7] zusammen nach den fachlichen Profilen der drei untersuchten Hochschulen des Verbundprojekts WM³. Die Auswertung des Materials ist zielgruppen-, maßnahmen-, fach- und zeitpunktspezifisch in einer resultatbasierten

[7] Teilnehmende aus dem Fach Medizin sind lediglich in der zeitlichen Vereinbarkeitsstudie vertreten.

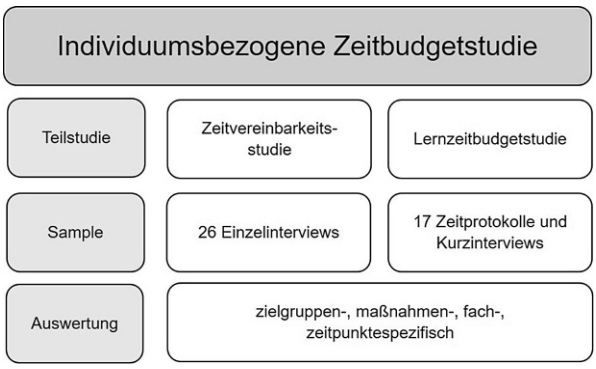

Abb. 1 Forschungsdesign der „Individuumsbezogenen Zeitbudgetstudie“ (Denninger et al. 2017a, S. 81 leicht verändert)

Integration erfolgt, um mögliche Einflüsse dieser Dimensionen auf die Zeitverausgabung und Vereinbarkeit zu berücksichtigen.[8]

In der Teilstudie zur zeitlichen Vereinbarkeit einer wissenschaftlichen Weiterbildungsteilnahme, die für diesen Beitrag als Datengrundlage fungiert, sind insgesamt 26 halbstandardisierte Leitfadeninterviews geführt worden. Mit der gewählten Methode ist die individuelle Perspektive auf die zeitbezogene Studiensituation, deren Bewertung und Strukturmuster in den Blick genommen worden (vgl. Hopf 2005, S. 350). Die sechs Hauptfragebereiche umfassen Teilnahmemotivation, zeitbezogenes Lernverhalten, hinderliche und förderliche Teilnahmefaktoren, Zeitkonkurrenzen zwischen Lebensbereichen, Bewältigungsstrategien und zeitbezogene Zufriedenheit (vgl. Denninger et al. 2017a, S. 83, 2017b, S. 11). Die Auswertung der Interviews ist mit einer computergestützten qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2016, S. 114 ff.) erfolgt, in der die Hauptthemen als zentrale Kategorien aufgegriffen worden sind.

Bislang ist das Datenmaterial hinsichtlich der temporalen Vereinbarkeit mit verschiedenen Lebensbereichen, der Lernzeitverausgabung wissenschaftlicher Weiterbildung und der Lernzeiträume des Selbststudiums analysiert worden (vgl. Denninger et al. 2017b, 2018, 2019). Im Weiteren steht die Betrachtung der Lernzeiten und Lernräume im Präsenz- und Selbststudium im Fokus. Die Neubetrachtung der Befunde erfolgt anhand des Interviewmaterials, da es – im Unterschied zu den auf das Selbststudium fokussierten Zeitprotokollen – Auskünfte über beide didaktischen Formate liefert. Zudem geben die qualitativen Befunde Einblick in die individuellen Gestaltungsspielräume und Bewertungen von Lernzeiten und Lernräumen.

4 Lernzeiten und Lernräume wissenschaftlicher Weiterbildung

Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote sind in ihrer didaktischen Gestaltung von Selbstlern- und Präsenzphasen auf die zeitlichen Ressourcen und die räumlichen

[8] Zielgruppenspezifika: Familienpflichten, berufliche Vorbildung, berufliche Position; Maßnahmenspezifika: Zertifikatskurs, Weiterbildungsmaster, konsekutiv-dualer Masterstudiengang, hochschulisch-postgraduales Weiterbildungsangebot; Zeitpunktspezifika: Studienzeitpunkte (Beginn, Mitte, Ende des Angebots).

Bedarfe der berufstätigen erwachsenen Zielgruppe ausgerichtet. In Präsenzphasen, die zumeist als Blockveranstaltungen organisiert sind, werden Zeitpunkt, Zeitdauer und Lernumgebung durch den Weiterbildungsanbieter hergestellt und festlegt. Bei den Selbstlernphasen sind die Teilnehmenden gefordert, eine eigenständige zeitlich-räumliche Organisation des Lernens vorzunehmen. Jede dieser beiden Studienphasen weist für Teilnehmende eigene Herausforderungen und Vereinbarkeitsschwierigkeiten bezüglich der Zeitinvestition und der Lernumgebung auf, die im Folgenden anhand von Interviewmaterial veranschaulicht werden.

4.1 Lernzeiten und -räume von Präsenzphasen

Die Weiterbildungsteilnehmenden stellen unterschiedliche Vorzüge und Herausforderungen der durch die Hochschule festgelegten Lernorte und Zeiträume der Präsenzveranstaltung heraus. Ein Vorteil von Präsenzphasen liegt in zeitlicher Hinsicht im Bereich der Platzierung im Jahresverlauf. Wenn die hochschulischen Weiterbildungsanbieter die Veranstaltungstermine frühzeitig bekannt geben, können Zeitfenster für die Weiterbildungsteilnahme reserviert und häusliche Abwesenheiten organisiert werden. Das vereinfacht Absprachen und Vereinbarungen im privaten wie beruflichen Bereich und erhöht die Akzeptanz des sozialen Umfelds für die weiterbildungsbezogene Abwesenheit.

> […] man muss dann sozusagen dahin. Das ist irgendwie von außen vorgegeben mehr oder weniger […]. Dann ist klar, man ist einfach den Tag irgendwie weg oder in der Zeit, in der das stattfindet (Teilnehmende/r 22, Abs. 47).

Außerdem erleichtert die Festlegung von Lernzeit und Lernort durch den Weiterbildungsanbieter eine eindeutige Abgrenzung zu anderen Tätigkeiten und Verpflichtungen. Die Anwesenheit der Lehrperson(en) und anderen Teilnehmenden unterstützt, sich auf die Weiterbildung vor Ort einzulassen.

> Die Seminare sind so ausgelegt, dass das Präsenzzeit ist […] in der Uni. Und die sind dann ganztägig, […] was ich persönlich als positiv wahrnehme. Das ist ein anderes Lernen […] im direkten Kontakt. Und auch weil ich einen festen Termin habe, muss ich dahin, und das erleichtert mir das, als wenn es mir jetzt sozusagen dann eigenverantwortlich überlassen wird (Teilnehmende/r 24, Abs. 15).

Vor allem das verbreitete Format der Blockveranstaltungen reduziert Ablenkungen aus anderen Lebensbereichen, so dass eine Fokussierung auf die Lerninhalte deutlich leichter fällt. Allerdings stellt das zeitlich kompakte Lehr-Lernformat hohe Anforderungen an die Konzentrationsleistung der Teilnehmenden und wird als anstrengend wahrgenommen. Dies kann durch die zeitliche Lage der Veranstaltungen im Tages- und Wochenverlauf bedingt sein. So ist die geistige Leistungsfähigkeit bei Abendveranstaltungen nach einem Arbeitstag oder auch Wochenendseminaren im Anschluss an eine Arbeitswoche tendenziell eingeschränkt. Doch auch die Länge der Kompaktseminare selbst kann in Kombination mit den wissenschaftlichen Lerninhalten ermüdend wirken, *„weil das […] nicht ohne (ist), gerade wenn man nicht gewöhnt ist, so acht Stunden super konzentriert sich mit teilweise auch anspruchs-*

vollen Themen auseinanderzusetzen" (Teilnehmende/r 7, Abs. 20). Hierin zeigt sich ein Einfluss des eigenen Befindens auf die Lernmöglichkeiten.

Des Weiteren können Blockveranstaltungen Zeitdruck in anderen Lebensbereichen erzeugen, da sie nur wenig Spielraum für Erledigungen im privaten oder beruflichen Bereich lassen. Dadurch entstehen Aufgabenverdichtungen vor und nach den Präsenzterminen.

> [...] wenn also drei Tage am Stück Blockseminare sind von früh bis spät, wo ansonsten gar nichts anderes geht, wo man auch nach 9 h Seminar sehr ausgelaugt nach Hause kommt, d. h., alles, was in diesen drei Tagen passiert, sowohl [Arbeitgeber] wie auch zu Hause, kann ich gar nichts machen. Da merke ich es ganz stark, naja privat, weil ich ein Totalausfall bin, [Arbeitgeber], weil ich viel vor- und nacharbeiten muss (Teilnehmende/r 1, Abs. 23).

Als nachteilig erweist sich die kompakte Lernzeit an der Hochschule im Besonderen, wenn aufgrund drängender Aufgaben und Verantwortungen – wie Bereitschafts- und Vertretungsdiensten oder der Betreuung von Familienangehörigen – die Anwesenheit nicht möglich ist.

> [...] dadurch, dass wir immer so komprimierte Präsenzzeiten haben, würde mir ja wahnsinnig viel fehlen, wenn ich ein ganzes Wochenende sagen würde: „Ich bleibe zu Hause". Wenn ich in der [Organisation] mal einen Tag nicht da bin, da wird nicht so viel verpasst, aber wenn ich ein ganzes Wochenende nicht zur Uni gehe, weil meine Kinder krank sind, dann geht es ja nicht (Teilnehmende/r 3, Abs. 5).

Eine weitere Herausforderung bei der Teilnahme an Präsenzveranstaltungen resultiert aus dem von der Hochschule festgesetzten Lernort. Abhängig vom Wohnort der Teilnehmenden sind mitunter weite Wegstrecken zur Weiterbildungsstätte zurückzulegen, was zusätzliche temporale Investitionen (für Fahrzeiten und weitere Übernachtungen) und persönliche Belastungen mit sich bringt.

> [...] komischerweise stresst mich am meisten die lange Fahrt. Also, ich finde die Seminare spannend, ich finde [Stadt] selber auch interessant und ich finde die Vorlesungen [...] wirklich superinteressant. Aber diese lange Fahrt nervt mich einfach manchmal und das ist halt mit der Bahn einfach/permanent Verspätungen, irgendwelche Ausfälle und man nie so diese Garantie, dass man wirklich pünktlich von A nach B kommt. Und ich glaube, das stresst mich tatsächlich mehr [...] dieses Rumpendeln an und für sich (Teilnehmende/r 11, Abs. 24).

Ein Wechsel des Lehrformats von Präsenzlehre zu E-Learning stellt eine Möglichkeit dar, die Schwierigkeiten der Teilnehmenden hinsichtlich festgelegter Lernzeiten und -orte zu beheben. Doch trotz flexiblerer Gestaltungsmöglichkeiten befürwortet die Mehrheit der Befragten (kompakte) Präsenzveranstaltungen. Die notwendige zeitliche wie räumliche Selbstorganisation und Disziplin beim elektronisch gestützten Lernen erweist sich für viele als belastender Mehraufwand.

> Ehrlich gesagt glaube ich, dass die Präsenzzeiten gut sind [...], wenn das E-Learning Phasen wären, dann würde ich die schieben. [...] Aber ich denke

> mir halt, okay, ich bin dann einen Freitag bin ich komplett von neun bis halb sechs in der Uni. Mit Mittagspause und Kaffeepause. Und es ist anstrengend und es ist viel. Aber am Ende des Tages habe ich die zehn Zeitstunden. Und dann muss ich mir keine Gedanken machen, mache ich heute zwei Stunden, mache ich morgen zwei Stunden (Teilnehmende/r 23, Abs. 61).

Ferner erleichtern Präsenzveranstaltungen die Abgrenzung gegenüber dem Arbeitgeber, da eine Notwendigkeit zur Freistellung für die Veranstaltungsteilnahme offenkundig ist.

> Die Gefahr [...] wenn ich erzählen würde in meinem Unternehmen, dass ich ja über das Internet mir eine Vorlesung anschauen muss, die geht so und so viel Stunden, dann wäre der erste Kommentar, ja, dann schaue es dir nach der Arbeit an. Und das ist halt ein bisschen schwierig. Wenn ich sage, okay, da kommt ein Professor nach [Stadt] und ich muss anwesend sein, sonst muss ich ein Attest zeigen, dann ist das Fakt. Dann muss ich dahinfahren. Wenn ich mir Ort und Zeit aussuchen kann, dann kann ich mir Ort und Zeit auch aufs Wochenende legen (Teilnehmende/r 16, Abs. 41).

Als weiteres Argument für die Präsenztermine benennen die Befragten den direkten Austausch mit Lehrenden und anderen Teilnehmenden. Das befördert die Aneignung des Lernstoffs, erhält die Weiterbildungsmotivation und ermöglicht den Austausch von Berufserfahrungen und den Aufbau beruflicher Netzwerke unter den Teilnehmenden.

4.2 Lernzeiten und -räume von Selbstlernphasen

Die Vorteile und Schwierigkeiten bezüglich der Zeitinvestition und Lernumgebung im Selbststudium liegen vor allem in der selbstorganisierten flexiblen Gestaltung durch die Teilnehmenden begründet. Selbstlernphasen finden am häufigsten Zuhause statt (vgl. Denninger et al. 2017b, S. 99). Das ermöglicht einerseits, sich im privaten Bereich eine passende Lernumgebung einzurichten und jederzeit für die Weiterbildung aktiv zu werden. Allerdings ist die Gefahr der Ablenkung durch das soziale Umfeld und private Verpflichtungen aufgrund der räumlichen Nähe wesentlich höher.

> Also ich merke schon, dass das Zuhause dann schwieriger ist, dann kommt ja doch mal derjenige, könntest du nicht mal schnell, kannst du nicht da mitkommen und könntest du mir da mal helfen. Also man lässt sich schon teilweise schnell ablenken (Teilnehmende/r 26, Abs. 19).

Zudem ist die soziale Akzeptanz für Lernzeiten oft eingeschränkter, weil sie von den Teilnehmenden selbst festgelegt werden.

> Das Selbststudium obliegt ja so ein bisschen der eigenen Kontrolle und da ist dann vielleicht schon, wenn man am Wochenende mal ein Buch aufklappt, sowas wie: „Na ja, kannst du das nicht wann anders machen?“ Oder da ist dann etwas mehr Frustration, glaube ich, so bei Bekannten, Freunden, Partnerin oder

> wem auch immer als beispielsweise/also irgendwie jetzt als im Vergleich zu den fest vorgegebenen Präsenztagen, ja (Teilnehmende/r 22, Abs. 47).

Neben diesen Faktoren spielt im Selbststudium besonders zu Hause die Selbstdisziplin und -motivation eine entscheidende Rolle. *„Es ist schon wirklich wichtig, dass man sich Zeiten reserviert und die auch verteidigt und auch vor sich selber verteidigt, da vielleicht am meisten“* (Teilnehmende/r 12, Abs. 91). Feste temporale und räumliche Lernroutinen und -rhythmen im Tages- und Wochenverlauf erweisen sich in diesem Kontext als hilfreich.

Die temporale Lage von Selbstlernphasen im Tagesverlauf und die vorausgegangenen Aktivitäten können sich nachteilig auf die Lernfähigkeit auswirken. Wenn eine mehrstündige Erwerbstätigkeitszeit vorangegangen ist, erleben viele Befragte ihre Leistungsfähigkeit als eingeschränkt. Zudem sind die nachmittäglichen oder abendlichen Lernfortschritte geringer als zu den häufig präferierten Lernzeiten am Vormittag.

> Prinzipiell bevorzuge ich Lernen und Arbeiten im Allgemeinen eher so vormittags […] also tagsüber und weniger jetzt abends, weil ich […] einfach dann irgendwann mal bemerke nach 17 Uhr, 18 Uhr, 19 Uhr wird es nicht mehr so effizient und man braucht länger. Bleibt nicht mehr so viel hängen. Man ist weniger aufnahmefähig und, ja, es kostet im Endeffekt mehr Zeit, als wenn man das irgendwie über den normalen Tag in normalen Arbeitszeiten sozusagen einbauen kann […] (Teilnehmende/r 22, Abs. 53).

Eine Möglichkeit, privaten Ablenkungen und abendlichen Konzentrationsschwächen zu entgehen, wären Lernphasen am Arbeitsplatz. Allerdings sind diese nur in Ausnahmefällen umsetzbar, etwa *„wenn es der Beruf am Freitagnachmittag mal zulässt, wenn kein Kunde anruft, dann auch da mal in den Ordner rein(zu)gucken“ (Teilnehmende/r 20, Abs. 5).* Selbst wenn sich temporale Gelegenheiten eröffnen, können diese eher selten genutzt werden. Denn der Arbeitsplatz ist mit Erwerbstätigkeit assoziiert; um für die wissenschaftliche Weiterbildung aktiv zu werden, haben einige *„(nicht) den Kopf“* (Teilnehmende/r 18, Abs. 13). Außerdem stellt der Arbeitsort eine störanfällige und somit ungeeignete Lernumgebung dar. Die Mehrheit der Befragten beschäftigt sich mit der Weiterbildung *„definitiv nur in der Freizeit zu Hause, wenn man auch mal sagen kann, Telefon zur Seite und auch keiner, der denn da rumläuft und sagt, können wir mal eben hier, können wir mal eben da“* (Teilnehmende/r 19, Abs. 13).

Als begünstigenden Faktor des Selbststudiums benennen einige Befragte das Lernen in Gruppen. Obgleich *„der zeitliche Aufwand […] der gleiche (ist)“* (Teilnehmende/r 14, Abs. 27) und mögliche Wegstrecken zum Gruppenlernort anfallen, überwiegen die Vorteile durch die kollegiale Unterstützung, gegenseitige Motivation und festgelegten Termine und Treffpunkte.

Andere Lernorte neben dem Zuhause spielen in den Interviews jedoch selten eine Rolle. Im Umfeld von Präsenzphasen fungieren mitunter Hotelzimmer als Lernorte. Außerdem werden Fahrtzeiten mit öffentlichen Verkehrsmitteln erwähnt, *„wie im Zug sitzen oder so, um meinetwegen in ein Buch reinzulesen“* (Teilnehmende/r 14, Abs. 47). Solche Orte können kurzfristig als Lernraum konstituiert werden, was

jedoch selten vorkommt. Denn zwischen den inhaltlichen Aufgaben des Selbststudiums und dem notwendigen Zeitaufwand und Lernort lässt sich ein Zusammenhang feststellen. Das bezieht sich zum einen auf die Dauer einer einzelnen Lerneinheit. Während die Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen, Referatsvorbereitungen oder das Lernen für Klausuren in kürzeren Zeiteinheiten und dadurch auch einmal an öffentlichen Orten erfolgen kann, erfordern *„vor allem so Hausarbeiten [...] eigentlich Zeit am Stück“* (Teilnehmende/r 04, Abs. 28), die an den benannten öffentlichen Orten (Hotelzimmer, Verkehrsmittel) meist weniger zur Verfügung steht.[9]

Zum anderen benötigen die verschiedenen Lernanlässe einen unterschiedlich langen Lernzeitraum, was zugleich die Wahl des Zuhauses als Lernraum begünstigt. Komplexe Themen, umfangreicher Lernstoff für Klausuren oder schriftliche Arbeiten erfordern einen kontinuierlichen Zeiteinsatz über mehrere Wochen.

> Ich habe dann schon gerade was [Fachgebiet] jetzt eben anbelangt, da wusste ich das wird viel Arbeit. Da habe ich dann schon vor vier, fünf Wochen langsam so angefangen. [...] Bei anderen Sachen jetzt, bei wirklich so Auswendiglern-Sachen denkst du ja gut, das schaffst du in zwei Wochen [...]. Aber man muss halt für sich wirklich wissen, wie lerne ich (Teilnehmende/r 26, Abs. 53).

Das eigene Lerntempo und geeignete Aneignungsstrategien zu kennen, hilft bei der Planung des zeitlichen Aufwands für Prüfungsleistungen und der Wahl der passenden Lernumgebung. Vor allem Freizeit wird in intensiven Arbeitsphasen für die wissenschaftliche Weiterbildung zur Lernzeit.

> Also, es war in der reinen Schreibzeit, [...] von der Hausarbeit [...] da muss man sich schon vor Augen halten, dass da mit Freizeit gar nicht so viel ist. Vielleicht mal ein Abend die Woche, wo man gesagt hat: Okay, heute mache ich mal gar nichts dafür. Aber das war schon so jeden Tag, musste schon irgendwie paar Stunden was gemacht werden (Teilnehmende/r 10, Abs. 9).

In diesem Kontext verwundert es kaum, dass häufig Urlaubszeiten oder Wochenenden genutzt werden. Sie ermöglichen, jenseits beruflicher Verpflichtungen und Beanspruchungen, zu der präferierten Tageszeit zu lernen. Entsprechend zeichnen sich diese Lerneinheiten meist durch eine hohe Leistungs- und Konzentrationsfähigkeit aus. Eine Einschränkung bilden familiäre Verpflichtungen: Wenn Urlaubszeiten zugleich Familienzeiten sind, kann das Lernen ähnlich wie im Berufsalltag in temporale Nischen (spät) abends, nachts oder früh am Morgen verlagert werden.

4.3 Präsenz- und Selbstlernphasen im Vergleich

Ob in einem Raum zu einer bestimmten Zeit Lernen für einen wissenschaftlichen Weiterbildungsteilnehmenden stattfinden kann, hängt nach den Befunden mit in-

[9] Die Hochschule wird als Lernort meist aufgrund ihrer geographischen Lage nicht genutzt, da die (längere) An- und Abreise für die Befragten einen unerwünschten Mehraufwand darstellt. Besonders bei nichttraditionellen Studierenden lassen sich zudem Hinweise erkennen, dass sie die Hochschule nicht als Lernraum für sich wahrnehmen.

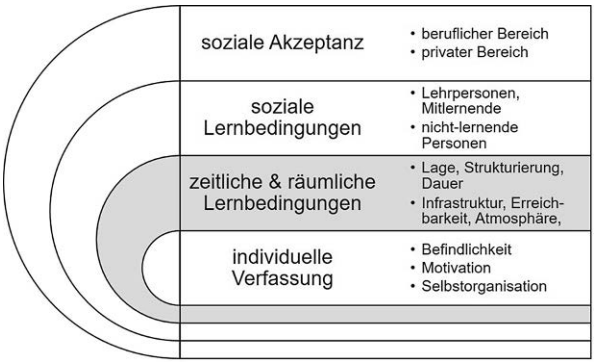

Abb. 2 Individuelle und soziale Einflussfaktoren auf zeitlich-räumliche Weiterbildungslernbedingungen (eigene Darstellung)

dividuellen Faktoren, temporalen und örtlichen Gegebenheiten und sozialen Kontextbedingungen der Situation zusammen (vgl. Abb. 2). So bedingt die individuelle Verfassung in einer bestimmten Umgebung zu einer bestimmten Zeit, ob in diesem „Zeit-Raum" lernen möglich ist (Kraus spricht in diesem Zusammenhang von der „Atmosphäre", 2015, S. 48). Darüber hinaus beeinflusst die An- und Abwesenheit weiterer, am Lernen beteiligter und nicht-beteiligter Personen (Lehrkräfte, Weiterbildungsteilnehmende, Familienmitglieder, Kollegen etc.) und die soziale Akzeptanz der Lerntätigkeit im Lebensumfeld, ob die zeitlichen und räumlichen Bedingungen zum Lernen genutzt werden können (vgl. ebd.; Kade und Seitter 1996, S. 157).[10]

Präsenz- und Selbstlernphasen lassen entlang dieser konzeptionellen Überlegungen folgende unterschiedliche Bedingungsgefüge erkennen:

Für Präsenzphasen ist bedeutsam, dass die zeitliche und räumliche Struktur von den Lehrenden hergestellt wird (im Rahmen der institutionellen Bedingungen) und Materialien, Ausstattung, Infrastruktur und Rhythmisierung des Lernens anbietet. Zudem sind Mitlernende anwesend, während Anforderungen und Ansprachen aus anderen Lebensbereichen weitestgehend reduziert sind. Die meist komprimierten Lehr-Lern-Formate können auf der individuellen Ebene zu einer reduzierten Aufnahmefähigkeit im Tagesverlauf und Lernrückständen bei krankheitsbedingter Abwesenheit führen, auf der sozialen Ebene zu Aufgabenverdichtung im beruflichen bzw. privaten Lebensbereich. Dennoch sorgt die zeitlich-räumliche Festlegung durch die hochschulischen Weiterbildungsanbieter für eine hohe Akzeptanz der Präsenzphasen im beruflichen und im – vorrangig davon betroffenen – privaten Umfeld. Von den Teilnehmenden werden sie als verdichtete, didaktisch vorbereitete Weiterbildungslernsettings geschätzt.

Die Selbstlernphasen sind ein maßgeblich selbstorganisierter Lernprozess, für den es Eigenverantwortlichkeit, Zeit- und Raummanagement und eine förderliche geistig-körperliche Verfassung benötigt. Es ist möglich, eigenen temporalen wie örtlichen Lernpräferenzen zu folgen sowie zeitlich-räumliche Gelegenheiten fürs

[10] Die Konzeption ist anhand der empirischen Befunde unter Berücksichtigung der Konstitutionsleistungen von Weiterbildungsteilnehmenden nach Kade und Seitter (1996, S. 157 f.), der Bedingungen für Lernorte nach Kraus (2015, S. 48 f.) und der Einflussfaktoren auf Weiterbildungslernzeiten (vgl. Denninger et al. 2017a, S. 65 ff.) erfolgt.

Lernen zu nutzen, zugleich ist es voraussetzungsvoller, passende Bedingungen zu generieren. Vorangegangene berufliche oder private Aktivitäten, eine nicht-präferierte Tageszeit oder mangelnde Infrastruktur können die Lernfähigkeit einschränken. Ablenkungen durch das soziale Umfeld und Konkurrenzen zwischen dem Lernen und anderen Aufgaben begrenzen oder unterbrechen häufig Zeiten und Räume des selbstorganisierten Lernens. In der Regel sind Selbstlernphasen außerhalb der Arbeitszeit anzusiedeln und stellen sich auch im privaten Bereich als begründungsbedürftig dar – besonders, wenn Zuhause gelernt wird. Die soziale Akzeptanz für Selbstlernphasen ist im Weiterbildungsprozess immer wieder herzustellen bzw. einzuholen, da die individuellen Entscheidungen für Lernzeiträume mit dem sozialen Umfeld auszuhandeln sind und es dessen Unterstützung bedarf, damit Lernen stattfinden kann.

Aufgrund der Gestaltungsspielräume bieten die Selbstlernphasen für Weiterbildungsteilnehmende zwar Chancen für eigene zeitlich-räumliche Präferenzsetzungen. Meist erweisen sie sich jedoch als die schwieriger zu bewältigende Lernphase, da sie höhere Organisationskompetenzen in sozialer, zeitlicher und räumlicher Hinsicht erfordern als die von der Hochschule geplanten und strukturierten Präsenzphasen.[11]

4.4 Qualität von Lernzeiten und Lernorten

Die benannten förderlichen und hinderlichen Bedingungen bei Selbst- und Präsenzphasen machen deutlich, dass in beiden Studienformen die Qualität der Lernzeit und des Lernorts eine wichtige Rolle spielt. Anhand der Befunde lassen sich insbesondere zwei Bereiche erkennen, für die die Qualität von Zeit und Raum zentral sind:

- die individuelle Dimension der Konzentrationsfähigkeit und
- die angebotsbezogene Dimension der Prüfungsaufgaben.

Die Konzentrationsfähigkeit ist in den Befunden durch persönliche Kapazitäten, flankierende Aktivitäten und Aufgaben sowie soziale Faktoren bedingt. Wie in der betrieblichen und allgemeinen Weiterbildung beeinflussen vorgelagerte Aktivitäten und die Uhrzeit die Leistungsfähigkeit von Lernphasen (vgl. Nahrstedt et al. 1998, S. 19; Schmidt-Lauff 2008, S. 376 ff.). Im Selbststudium vermindern zudem Unterbrechungen und die Verknüpfung von Räumen mit (beruflichen oder privaten) Aufgabenprofilen die Eignung als Weiterbildungslernort. Lernrhythmen[12], feste Lernorte und selbstorganisierte Gruppentreffen sind individuelle Strategien, die eigene Konzentrationsfähigkeit zu sichern. Weitere Strategien sind intensive Selbstlernphasen an Wochenenden und in Urlaubszeiten, wie sie aus der betrieblichen Weiterbildung bekannt sind (vgl. Schmidt-Lauff 2008, S. 364 ff.). Die Weiterbildungsanbieter generie-

[11] Insofern stellen E-Learning-Angebote für viele Befragte keine Alternative zu Präsenzphasen dar: Die Lernbedingungen weisen ähnliche herausfordernde Ausprägungen auf wie die Selbstlernphasen; die Vorteile der Präsenzphasen gehen verloren (Lehrende und Mitlernende anwesend, festgelegte Lernorte, -zeiten etc.).

[12] Siehe hierzu die analysierten Zeitmuster für Selbstlernphasen in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Denninger 2019, S. 117).

ren mit den terminierten Blockphasen und gesonderten Lernorten ihrerseits zeitlich-räumliche Bedingungen „von Ausschließlichkeit und Ruhe“ (Schmidt-Lauff 2008, S. 386), um die Konzentration der Teilnehmenden zu unterstützen und soziale Ablenkungen zu reduzieren. Damit die geistige Aufnahmefähigkeit über den Seminartag erhalten bleibt, bedarf es einer zielgruppenbezogenen didaktischen Rhythmisierung der Lehre (vgl. Habeck und Rundnagel 2017, S. 126 ff.).

Die Lernaufgaben und Prüfungsleistungen des Weiterbildungsangebots bilden einen zweiten Bereich, für den zeitlich-räumliche Qualitäten bedeutsam sind. Während Veranstaltungsvorbereitungen und -nachbereitungen in kurzen Lerneinheiten und bei Fahrzeiten vorgenommen werden können, erfordern komplexe bzw. umfangreiche Aufgaben wie Klausurvorbereitungen und Hausarbeiten kompakte Selbstlerneinheiten über einen mehrwöchigen Zeitraum. Lernroutinen und Lernrhythmen im Tages-, Wochen- und Modulverlauf erweisen sich ebenso wie selbstorganisierte Lerngruppen als unterstützend. Störanfällige Lernorte oder kurze Zeitfenster sind für solche Aufgabenstellungen weniger geeignet, so dass häufig Wochenenden und Urlaubsphasen genutzt werden. Um „der stillen Aufwendung primärer und sekundärnachträglicher Zeitanteile für Lernen“ (Schmidt-Lauff 2008, S. 446) in der Weiterbildung entgegenzuwirken und rechtliche wie betriebliche Rahmenbedingungen zu entwickeln, wären zeitliche Spielräume wie durch eine Einführung von Lernzeitkonten zur Flexibilisierung der Lernphasen im Lebenslauf notwendig (vgl. Faulstich 2003, S. 41). Damit könnte ein eigenes Zeitfenster für wissenschaftliche Weiterbildung geschaffen und die Freizeit als primäres Reservoir der Lernzeit entlastet werden.

5 Fazit

Zusammengefasst kommen als temporale wie örtliche Verdichtung des Lernens in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Präsenzphasen bevorzugt Blockseminare an Wochenenden zum Einsatz, die mit Selbstlernphasen verzahnt sind (vgl. Fürst 2017; Habeck und Rundnagel 2017), welche meist zu Hause nach der Arbeitszeit oder an freien Tagen ausgeübt werden (vgl. Denninger et al. 2017b, S. 91 ff.). An Blockveranstaltungen schätzen Teilnehmende, dass sie von der Selbstorganisation und Terminierung der Lerneinheiten entlastet sind und eine externe Legitimierung von Weiterbildungseinheiten gegenüber dem privaten wie beruflichen Umfeld besteht. Das Selbststudium hingegen erfordert eine eigenständige Generierung des Zeitraums und Lernorts, was viele Befragte als Herausforderung hinsichtlich der Selbstdisziplin, des Zeitmanagements und der Aushandlung mit dem sozialen Umfeld erleben (vgl. Wonneberger et al. 2015, S. 78).

Passfähige Lernzeiten und -räume stellen eine wichtige Gelingensbedingung für die Weiterbildungsteilnahme insgesamt dar. Dabei zeigt sich, dass es zeitliche wie räumliche Qualitätsanforderungen an das organisierte Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung gibt, um „Lernwirksamkeit [...] mit dem Ineinandergreifen von Inhaltlichem und Interaktionellem“ (Tietgens 1982, S. 129) zu ermöglichen. Zeiten und Orte für das Präsenz- und besonders für das Selbststudium sind dabei stets

sozial zu legitimieren und im individuellen Lebensumfeld zu etablieren. Nicht nur vor der Weiterbildungsteilnahme, sondern insbesondere währenddessen bedarf es der Zustimmung und Unterstützung des Umfelds. Der Erfolg der zeitlichen und räumlichen Etablierungsbemühungen der wissenschaftlichen Weiterbildungsaktivität zwischen Arbeitszeit und privater Zeit hängt von der Flexibilität aller Beteiligten (Anbieter, Teilnehmende und ihre beruflichen und privaten Kontexte) ab (vgl. Kahl et al. 2015, S. 403).[13] Im Anschluss an Kade und Seitter (1996) lässt sich feststellen, dass zeitliche und räumliche Anforderungen einer wissenschaftlichen Weiterbildungsteilnahme eine Konstitutionsleistung von Seiten der Weiterbildungsanbieter (in der Konzeption des Angebots und Organisation der Präsenzphasen) und der Teilnehmenden (Zeitfenster für Präsenzphasen und Organisation von Selbstlernphasen) darstellen. Wissenschaftliche Weiterbildungsteilnehmende sind ferner gefordert, „die kontinuierliche Isolierung des Lernens vom Alltagsleben“ (Kade und Seitter 1996, S. 157) bei Präsenz- und Selbstlernphasen sozial zu legitimieren. Anders gesagt liegt es vor allem an den Konstitutionsleistungen der Teilnehmenden, ob wissenschaftliche Weiterbildung zeitweilig als eigener Lebensbereich etabliert werden kann. Insofern erweist sich wissenschaftliches Weiterbildungslernen als eine „prekäre Lernform“ (Lauber-Pohle 2018, S. 63), die der Lernbefürwortung und Stabilisierung durch das soziale Umfeld und hoher individueller Raum- und „Zeitkompetenz“ (Schmidt-Lauff 2008, S. 446) bedarf, um Lernzeiten und Lernräume erfolgreich zu etablieren.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

CEDEFOP (2012). Training leave. Policies and practice in Europe. http://www.cedefop.europa.eu/files/5528_en.pdf. Zugegriffen: 11. Apr. 2019.

Denninger, A., Kahl, R., & Döring, A. (2019). Räumliche Lernzeitverausgabung des Selbststudiums in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Seitter & T. Feld (Hrsg.), *Räume in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 100–125). Wiesbaden: Springer.

Denninger, A., Kahl, R., & Präßler, S. (2017a). Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie – Konzeptionen zur Erhebung der Zeitverausgabung von Teilnehmenden wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Seitter (Hrsg.), *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 59–93). Wiesbaden: Springer.

Denninger, A., Kahl, R., Präßler, S., & Döring, A. (2017b). Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie. http://www.wmhoch3.de/images/Individuumsbezogene_Zeitbudgetstudie.pdf. Zugegriffen: 14. Dez. 2018.

Denninger, A., Kahl, R., & Präßler, S. (2018). Zeitliche Optimierungsbedarfe zur Vereinbarkeit von wissenschaftlicher Weiterbildung und Berufstätigkeit aus Teilnehmendenperspektive. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung* (S. 35–63). Wiesbaden: Springer.

[13] Hinsichtlich der Flexibilität und sozialen Legitimierung zeigen sich Parallelen zur betrieblichen Weiterbildung (vgl. Schmidt-Lauff 2008, S. 408) und dem Online-Lernen (vgl. Lauber-Pohle 2018, S. 63). Inwiefern die Befunde zu zeitlichen und räumlichen Qualitäten auf andere Weiterbildungsarten von Erwachsenen zutreffen oder übertragbar sind, bildet ein Forschungsdesiderat.

Faulstich, P. (2003). Weiterbildung und Arbeitszeit. Begründungen alternativer Zeitstrukturen für Lernchancen. In R. Dobischat, H. Seifert & E. Ahlene (Hrsg.), *Integration von Arbeit und Lernen. Erfahrungen aus der Praxis des Lebenslangen Lernens* (S. 17–45). Berlin: Sigma.

Faulstich, P. (2005). Lernzeiten – Zeit zum Lernen öffnen. In G. Wiesner & A. Wolter (Hrsg.), *Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft* (S. 213–224). Weinheim: Juventa.

Fürst, C. (2017). Zeitformate in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Seitter (Hrsg.), *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 97–119). Wiesbaden: Springer.

Habeck, S., & Rundnagel, H. (2017). Blockseminare in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Seitter (Hrsg.), *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 119–141). Wiesbaden: Springer.

Hanft, A., & Knust, M. (2010). Berufsbegleitendes Studieren. Bildungspolitisches Anforderungen und internationale Praxis. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE*, *30*(1), 43–59.

Hopf, C. (2005). Qualitative Interviews. Ein Überblick. In U. Flick, E. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (4. Aufl. S. 349–360). Hamburg: Rowohlt.

Jütte, W., & Bade-Becker, U. (2018). Weiterbildung an Hochschulen. In R. Tippelt & A. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl. S. 821–836). Wiesbaden: Springer.

Kade, J., & Seitter, W. (1996). *Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag*. Opladen: Leske & Budrich.

Kahl, R., Lengler, A., & Präßler, S. (2015). Akzeptanzanalyse. Forschungsbericht zur Akzeptanz innerhochschulischer Zielgruppen. In W. Seitter, M. Schemmann & U. Vossebein (Hrsg.), *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 291–408). Wiesbaden: Springer.

Kraus, K. (2015). Orte des Lernens als temporäre Konstellationen. Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzepts. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 41–53). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Lauber-Pohle, S. (2018). *Soziale Netzwerkbildung und Online-Lernen*. Wiesbaden: Springer.

Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Nahrstedt, W., Brinkmann, D., Kadel, V., Kuper, K., & Schmidt, M. (1998). *Neue Zeitfenster für Weiterbildung. Temporale Muster der Angebotsgestaltung und Zeitpräferenzen der Teilnehmer im Wandel*. Bielefeld: IFKA.

Präßler, S. (2015). Bedarfserhebung. Forschungsbericht zu Bedarfen individueller Zielgruppen. In W. Seitter, M. Schemmann & U. Vossebein (Hrsg.), *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 61–187). Wiesbaden: Springer.

Rumpf, M., & Salland, C. (2017). Lehren und Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine Fachkulturanalyse. http://www.wmhoch3.de/images/Fachspezifische_Lehr-Lernkulturanalysen.pdf. Zugegriffen: 18. Dez. 2018.

Schmidt-Lauff, S. (2008). *Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Schmidt-Lauff, S. (2012). Grundüberlegungen zu Zeit und Bildung. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Zeit und Bildung. Annäherung an eine zeittheoretische Grundlegung* (S. 11–60). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Schulmeister, R., & Metzger, C. (2011). Die Workload im Bachelor: Ein empirisches Forschungsprojekt. In R. Schulmeister & C. Metzger (Hrsg.), *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie* (S. 13–128). Münster: Waxmann.

Seitter, W. (2017a). Wissenschaftliche Weiterbildung. Multiple Verständnisse – hybride Positionierungen. *Hessische Blätter für Volksbildung HBV*, *67*(2), 14–151.

Seitter, W. (2017b). Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine Einleitung. In W. Seitter (Hrsg.), *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 9–18). Wiesbaden: Springer.

Sommerfeldt, H., & Höllermann, P. (2014). Trendstudie Fernstudium 2014. Ergebnisse der Fernstudienumfrage 2014 zu aktuellen Trends und Entwicklungen in deutschsprachigen Fernstudienprogrammen. https://www.trendstudie-fernstudium.de/s/Trendstudie-Fernstudium-2014-Hohe-Qualitat.pdf. Zugegriffen: 18. Dez. 2018.

Stang, R., Bernhard, C., Kraus, K., & Schreiber-Barsch, S. (2018). Lernräume in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl. S. 643–658). Wiesbaden: Springer.

Thuy, P., & Höllermann, P. (2011). Trendstudie Fernstudium 2011. Aktuelle Trends und Entwicklungen in Fernstudienprogrammen der Betriebswirtschaftslehre in Deutschland. https://static1.squarespace.

com/static/57286de5e707ebe0b4240685/t/5729aac6b6aa60bb6d5d2d2a/1472047025775/2011+-+Trendstudie+Fernstudium+2011.pdf. Zugegriffen: 18. Dez. 2018.

Tietgens, H. (1982). Angebotsplanung. In E. Nuissl (Hrsg.), *Taschenbuch der Erwachsenenbildung* (S. 122–144). Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider.

Vogel, B., & Woisch, A. (2013). Orte des Selbststudiums. Eine empirische Studie zur zeitlichen und räumlichen Organisation des Lernens von Studierenden. http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201307.pdf. Zugegriffen: 18. Dez. 2018.

Wonneberger, A., Weidtmann, K., Hoffmann, K., & Draheim, S. (2015). Die Öffnung von Hochschulen durch flexible Studienformate am Beispiel zweier neuer weiterbildender Masterstudiengänge. *Beiträge zur Hochschulforschung BZH, 37*(1), 70–91.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

ZfW (2019) 42:201–219
https://doi.org/10.1007/s40955-019-0138-8

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Temporale Bezüge bei Regulativen der Weiterbildungsbeteiligung

Empirische Befunde einer sozialräumlichen Studie

Ewelina Mania

Eingegangen: 30. Januar 2019 / Angenommen: 30. Mai 2019 / Online publiziert: 21. Juni 2019
© Der/die Autor(en) 2019

Zusammenfassung Zeit und Raum werden bislang in separaten Diskursen thematisiert – zumeist ohne dass dabei Verbindungen zwischen den Kategorien betrachtet werden. Eine integrierende Perspektive auf die Regulation der Weiterbildungsbeteiligung versprechen sozialraumorientierte Ansätze. Vor dem Hintergrund der Forderung der Verschränkung der Diskurse zu Zeit und Raum geht es in diesem Beitrag um die Frage, welche temporalen Bezüge sich in sozialräumlichen Regulativen der Weiterbildungsbeteiligung finden lassen. So werden zunächst die Kategorien Zeit und Raum skizziert, wobei es in erster Linie um ihre Bedeutung für die Forschung zu Weiterbildungsbeteiligung geht. Nach der Vorstellung des methodischen Hintergrunds werden anschließend im Sinne einer Verknüpfung von Zeit und Raum die Ergebnisse einer zeittheoretisch orientierten Analyse vorgestellt, bei der empirische Daten einer Studie zu sozialräumlichen Regulativen der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ genutzt wurden.

Schlüsselwörter Weiterbildungsbeteiligung · Raum · Sozialraum · Zeit

Temporal relationships in social space regulators of participation in further education

Empirical findings of a socio-spatial study

Abstract So far, time and space have been addressed in separate discourses without considering the connections between the categories. An integrative perspective on the regulation of participation in further education promise social space perspective. Against the background of the demand for the interweaving of discourses of time

E. Mania (✉)
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn, Deutschland
E-Mail: mania@die-bonn.de

and space, the paper deals with the question of which temporal relationships can be found in social space regulators of participation in further education. First of all, the categories of time and space are outlined, whereby their significance for research on participation in further education is primarily concerned. Following the presentation of the methodological background, the results of a time theory-oriented analysis are then presented in the context of a connection of time and space, in which empirical data of a study on social space regulators regarding participation of groups of less well-educated individuals were used.

Keywords Space · Social space · Time · Adult education

1 Einleitung

Fragen der Weiterbildungsbeteiligung gehören spätestens seit der Wende zum 20. Jahrhundert zum Gegenstand der Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung (vgl. Zeuner und Faulstich 2009). Unter den Begriffen „Weiterbildungsschere“ (vgl. Schulenberg et al. 1978), „Bildungsbenachteiligung“ (vgl. Brüning und Kuwan 2002) oder „Bildungsferne“ (vgl. Bremer et al. 2015) wird die Problematik der sozialen Selektivität der Weiterbildung diskutiert, wobei Zielgruppen thematisiert werden, die unterdurchschnittlich an Weiterbildung teilnehmen. Mit dem Begriff „Regulative der Weiterbildungsbeteiligung“ geht es im Anschluss an Wittpoth (2011) um hemmende oder begünstigende Einflüsse, welche für die Analyse des Zustandekommens der Weiterbildungsaktivitäten relevant sind. Diese Regulative werden in der Regel auf verschiedenen Ebenen untersucht, wobei soziodemografische Faktoren im Zentrum der Analysen stehen (vgl. ebd.).

Als ein Faktor, der immer wieder zur Erklärung der Weiterbildungsbeteiligung herangezogen wird, gilt die Kategorie Zeit. Lernen verläuft wie alle anderen Tätigkeiten in „temporalen Mustern“ (Faulstich 2001, S. 33) und ist in „Temporalstrukturen verwickelt“ (Dörpinghaus 2008, S. 42). Zeit ist dabei „weder subjektiv noch objektiv, sondern (…) als Schema beteiligt an der Sicht der Welt“ (Dörpinghaus 2008, S. 42). Die Vorstellung von Zeit als „Ressource“ gilt als selbstverständlich (vgl. Brödel und Yendell 2008, S. 56; Brödel et al. 1982). Der Faktor Zeit bzw. die Antwortmöglichkeit „keine Zeit“ wird in diesem Zusammenhang als eine typische, sozial akzeptierte „Fluchtkategorie“[1] diskutiert, die selten zu validen Ergebnissen führt (vgl. Schmidt-Lauff 2018).

Begriffe wie „Lernzeiten“, „Zeitstrukturen“, „Zeitaufwand“, „Zeitverbrauch“ oder „Zeitvolumen“ verweisen auf die Vielfalt temporaler Bezüge. Schmidt-Lauff (2018, S. 335) bezeichnet Zeit insofern als eine Schlüsselkategorie in der Erwachsenenbildung und fordert eine „zeitsensible“ Grundlegung der Erwachsenenbildung. Sie geht dabei von Zeit als einer umfassenden Kategorie aus, die vielfältige Aspekte und Dimensionen beinhaltet, die über „bisherige Verwendungszusammenhänge von Zeit in der curricularen Verlaufsplanung, chronometrischen Lernsequenzgestaltung

[1] Der Begriff „Fluchtkategorie“ bezieht sich nicht auf die gesellschaftliche Debatte zu Flucht und Migration.

oder auch der Partizipationsforschung über Zeitstunden und Weiterbildungsteilnahme“ (ebd.) hinausgehen.

Zeit und Raum werden „in der Regel singulär betrachtet, sodass ihre wechselseitige Verwobenheit und zwingenden Interdependenzen unsichtbar bleiben“ (Schmidt-Lauff und Schreiber-Barsch 2018, S. 1). In den letzten Jahren werden integrierende und mehrdimensionale Modelle gefordert, die der Komplexität des Gegenstands gerecht werden (vgl. Bilger und Käpplinger 2017; Kaufmann und Widany 2013; Schemmann 2006; Wittpoth 2006; Holzer 2004). „Es geht darum, die bisher verfolgten Einzelperspektiven sowohl theoretisch als auch empirisch zusammenzubringen“ (Schemmann 2006, S. 31).

Eine integrierende Perspektive auf die Regulation der Weiterbildungsbeteiligung versprechen sozialraumorientierte Ansätze. Der Diskurs zum (Sozial-)Raum wird in den letzten Jahren in der Erziehungswissenschaft verstärkt geführt (vgl. Glaser et al. 2018). Auch in der Teildisziplin Erwachsenen- und Weiterbildung wird die Relevanz des Raumes für Theoriebildung und Praxis verstärkt diskutiert (vgl. Bernhard et al. 2015; Nuissl und Nuissl 2015; Stang et al. 2018).

Vor dem Hintergrund der Forderung nach einer Verschränkung der Diskurse zu Zeit und Raum geht es im Folgenden um die Frage, welche temporalen Bezüge sich in sozialräumlichen Regulativen der Weiterbildungsbeteiligung finden lassen? Damit soll ein Beitrag dazu geleistet werden, die beiden bisher isoliert geführten Stränge der Weiterbildungsbeteiligungsforschung zu verbinden. So werden zunächst die Kategorien Zeit und Raum skizziert, wobei es in erster Linie um ihre Bedeutung für die Forschung zu Weiterbildungsbeteiligung geht. Nach der Darlegung des methodischen Hintergrunds werden im Sinne einer Verknüpfung von Zeit und Raum die Ergebnisse einer zeittheoretisch orientierten Analyse vorgestellt, bei der empirische Daten einer Studie zu sozialräumlichen Regulativen der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung „bildungsferner Gruppen“ genutzt wurden.

2 Zeit und Raum im Kontext von Regulativen der Weiterbildungsbeteiligung

Die Thematisierung von Zeit und Raum erfolgt im Kontext der Regulative der Weiterbildungsbeteiligung bisher unverbunden. Im Folgenden wird der jeweilige Diskurs- bzw. Forschungsstand kurz skizziert.

2.1 Zeit in der Forschung zur Weiterbildungsbeteiligung

Im Rahmen der Untersuchungen zu Weiterbildungsbeteiligung wird Zeit vor allem als persönliche Ressource und pragmatische Größe gesehen. Betrachtet wird in erster Linie der zeitliche Umfang von Weiterbildungsangeboten, womit die Zeitspanne und die in Weiterbildungsaktivitäten investierte Zeit in Stunden gefasst wird (vgl. Bilger und Kuper 2013). Der Faktor Zeit wird zudem vor allem in repräsentativen bzw. standardisierten Erhebungen zu Weiterbildungsbeteiligung als Weiterbildungsbarriere und Grund für Nicht-Teilnahme an organisierter Weiterbildung gesehen. Die Antwortmöglichkeit „keine Zeit/Zeitmangel“ wird dabei in der Regel am häufigsten

gewählt (vgl. Bilger und Käpplinger 2017; Schiersmann 2006; Baethge und Baethge-Kinsky 2004). Exemplarisch sei hier auf die *Münchener-Studie* (Tippelt et al. 2003, S. 58) verwiesen, bei welcher die Antwort „ich hatte keine Zeit“ mit 42,4 % als häufigstes „Nichtteilnahmemotiv“ angegeben wurde. Im Rahmen des *Adult Education Surveys* (AES) wird mit Blick auf Zeitmangel zwischen „beruflichen Terminen“ und „familiären Verpflichtungen“ unterschieden, die mit jeweils 42 % und 39 % auf Platz 1 und 2 der Gründe für eine Nicht-Teilnahme an organisierter Weiterbildung rangieren (Bilger und Käpplinger 2017, S. 270).

Vor dem Hintergrund des Konzepts des Lebenslangen Lernens stellt sich die Frage, inwiefern die Antwortmöglichkeit „keine Zeit/Zeitmangel“ als eine „Fluchtkategorie“ (vgl. Schmidt-Lauff 2018; Barz und Tippelt 2004, S. 97) bzw. „Schutzbehauptung“ (Grotlüschen 2010, S. 85) zu sehen ist. Die Nutzung von Zeit als Fluchtkategorie hat zu Folge, dass „argumentative Ausführungen oder Begründungen kaum mehr nötig erscheinen (weder auf der subjektiven, noch auf der institutionellen oder politischen Ebene)“ (Schmidt-Lauff 2007, S. 223). Barz und Tippelt (2004, S. 97) vermuten hinter dem jeweiligen Zeitargument „bestimmte Motivkonstellationen bzw. Prioritätensetzungen“, die sie mithilfe qualitativer Daten auf berufliche und familiäre Verpflichtungen sowie „vielseitige Interessen“ und die Wertschätzung von „Freizeit und Hobbies“ beziehen. Daher liegt die Herausforderung für die Weiterbildungsbeteiligungsforschung darin, die Auswirkungen sozialer Erwünschtheit beim Antwortverhalten zu reduzieren (vgl. Kuwan 2011, S. 389). Bolder (2011, S. 60) verweist in dem Kontext auf die Diskrepanz zwischen durchgängiger Akzeptanz des Postulats „Lebenslangen Lernens“ auf der einen Seite und der (geringen) praktizierten Teilnahme an Weiterbildung auf der anderen Seite.

Während in vielen Arbeiten Zeit unter dem Blickwinkel von Zeitmangel betrachtet wird, gibt es auch Arbeiten, welche die Vielfalt temporaler Aspekte und Bezüge von Bildung und Lernen im Erwachsenenalter herausarbeiten (vgl. Schlüter 2005; Wolff 2005; Schmidt-Lauff 2012; Schäffter 1993). Ausgehend von einer Aufarbeitung unterschiedlicher zeittheoretischer Positionen und eigener empirischer Studien zeigt Schmidt-Lauff (2008, 2018) zeittheoretische Implikationen für die Erwachsenenbildung auf. In ihrem heuristischen Modell unterscheidet sie zum einen zwischen „temporalen Grundbezügen“, mit welchen „generelle und universelle Eigenheiten von Zeit“ gemeint sind, wie Zeitverbrauch, Zeitverlauf, Emotionalität und Flüchtigkeit, um nur einige wenige Aspekte zu nennen (s. dazu ausführlich Schmidt-Lauff 2012). Zum anderen unterscheidet das Modell „Selbstverhältnisse zu Zeit“, die sich auf „subjektive Bewertungen aus den Erfahrungen dieser Grundbezüge“ beziehen (Schmidt-Lauff 2018, S. 325). Die „Selbstverhältnisse zu Zeit“ sind „in ihrer Widersprüchlichkeit und Komplexität zwar erfahrbar, aber schwer fassbar oder verbalisierbar“ (ebd.). Die temporalen Grundzüge und die Selbstverhältnisse zu Zeit sind dabei nicht eins zu eins aufeinander bezogen, sondern in den „Selbstverhältnissen zu Zeit“ verbinden sich die temporalen Grundbezüge miteinander. Schmidt-Lauff (2018) benennt folgende „Selbstverhältnisse zu Zeit“:

1. Selbstverhältnis einer temporalen Dimensionsverschränkung (Lerninitiativen und Gründe zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft)

2. Selbstverhältnis expliziter Zeitanteile (Suche nach Zeitfenstern für Bildung und Lernen)
3. Selbstverhältnis der flexiblen Kontinuität (individuelle Flexibilität sowie Rahmungen zur Rhythmisierung von Lernen)
4. Selbstverhältnis temporaler Formalisierung (temporale Gegentendenzen zu (De-)Institutionalisierung und Selbststeuerung)
5. Selbstverhältnis struktureller und biografischer Zeitkonkurrenzen (Zeitverwendung zwischen Sozialzeit und Eigenzeit)
6. Selbstverhältnis einer Ökonomisierung von Lernzeit (zukünftige Verwertungsausrichtung und effizienzbetonte Prozessgestaltung)
7. Selbstverhältnis temporal divergenter Strukturen (Bildung und Lernen zwischen konfligierenden Zeitordnungen)
8. Selbstverhältnis von Zeit als Fluchtkategorie (Erleben der Vielschichtigkeit zeitlicher Strukturen und Erfahrungen, wie auch Nichtkommunizierbarkeit temporaler Eindrücke).

Diese Kategorisierung hebt die Vielfalt temporaler Elemente und Dimensionen hervor, die in der bisherigen Forschung zur Weiterbildungsbeteiligung kaum in den Blick genommen wurden. Diese Selbstverhältnisse werden in Kap. 4 als Gliederungsstruktur wieder aufgenommen und inhaltlich diskutiert.

2.2 Raum in der Forschung zur Weiterbildungsbeteiligung

Wie schon die Zeit stellt der Raum bzw. die Räumlichkeit ein keineswegs neues, „sondern ein uraltes Thema pädagogischer Debatten und deren wissenschaftlicher Reflexion“ (Kessl 2016, S. 15) dar. So wurde die Kategorie Raum in der Erwachsenenbildung immer wieder thematisiert, „bleibt aber insgesamt doch eher ein Randthema“ (Stang et al. 2018, S. 644).

Insgesamt lassen sich drei Raumvorstellungen unterscheiden, die jeweils eine eigene Perspektive darstellen: absolutistische, relativistische und relationale Raumvorstellung (vgl. Fritsche et al. 2010). Während die absolutistische oder auch territoriale Raumvorstellung (vgl. Ebner von Eschenbach und Ludwig 2015) vom Raum als „Behälter“ ausgeht, in dem Körper enthalten sind, geht die relativistische Raumvorstellung vom Raum als „Ergebnis von Beziehungen zwischen Körpern“ aus (vgl. Fritsche et al. 2010, S. 13) und fokussiert die Handlungsebene. Sowohl die Vorstellung des absolutistischen Raums als auch der Gegenentwurf des relativistischen Raums erscheinen verkürzt (vgl. Kessl und Reutlinger 2009, S. 202). Die beiden Raumvorstellungen werden in einer relationalen Raumvorstellung aufgehoben, die sowohl den strukturellen Aspekt als auch den Handlungsaspekt berücksichtigt (vgl. Fritsche et al. 2010, S. 14). Im Anschluss an die Raumkonzeption von Löw (2001, S. 154) wird Raum als „relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern“ verstanden.

Hinsichtlich der bisherigen Raumbezüge in der Erwachsenenbildung zeigen sich verschiedene Verwendungsweisen (vgl. Hof 2014) und Rezeptionsstränge von Raum, sozialem Raum oder Sozialraum (vgl. Mania et al. 2015). Raumfragen werden beispielsweise auch unter dem Begriff „Region“ (vgl. Bernhard 2014),

„Bildungslandschaft“ (vgl. Bleckmann und Schmidt 2011), „Lernort“ (vgl. Tippelt und Reich-Claassen 2010) oder „Lernraum“ (vgl. Stang 2015) diskutiert.

Mit Blick auf Raum als Regulativ der Weiterbildungsbeteiligung wurden bisher vor allem die materiell-infrastrukturellen Aspekte des Raums in den Blick genommen (vgl. Mania et al. 2015). So werden der Einfluss der Entfernung vom Wohnort zur Weiterbildungseinrichtung (vgl. Klaus-Roeder 1983; Feldmann und Hartkopf 2006; Feldmann und Schemmann 2008) oder die Bedeutung regionaler Gelegenheitsstrukturen von Angeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung (vgl. Herbrechter et al. 2011; Martin et al. 2015, 2016; Sixt et al. 2018) untersucht. Der Raumbezug ist in früheren Studien eher implizit, sodass die Bedeutung einzelner Raumdimensionen untersucht wurde, ohne den Raumbegriff explizit theoretisch herzuleiten. Seit dem „Spatial Turn“ (vgl. Günzel 2009; Weidenhaus 2013) in den Kultur- und Sozialwissenschaften Ende der 1980er Jahre wird der Diskurs zum Raum und Sozialraum vermehrt und vor allem explizit unter der Raumperspektive geführt. Die symbolisch-institutionellen, materiell-infrastrukturellen und sozial-interaktiven Aspekte des Raums werden stärker verschränkt und damit die Relationalität des Begriffes im Anschluss an Löw (2001) berücksichtigt (vgl. Mania et al. 2015). Inzwischen gibt es eine Vielzahl von Publikationen, welche die möglichen Raumperspektiven verdeutlichen (vgl. Döring und Thielmann 2008; Dünne und Günzel 2006; Kessl et al. 2005). Raum wird nun als (weitere) „Kategorie herangezogen, mit der pädagogisch relevante Differenzstrukturen beobachtet werden können“ (Nugel 2014, S. 30). „Der Anschluss an die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung ist in der Erziehungswissenschaft noch nicht ganz geschafft, aber die nachholende Konjunktur der vergangenen Jahre macht Hoffnung“, so Kessl (2016, S. 15).

Im Bereich der Sozialen Arbeit gibt es seit vielen Jahren eine Auseinandersetzung mit dem (Sozial-)Raum (vgl. Fritsche et al. 2010). Früchtel et al. (2010) haben ausgehend vom relationalen Raumbegriff ein umfassendes sozialräumliches Modell vorgelegt, das im SONI-Schema folgende Dimensionen berücksichtigt: Sozialstruktur, Organisation mit dem Fokus auf System, sowie Netzwerk und Individuum, mit dem Fokus auf Lebenswelt. Die Kombination der vier Dimensionen ermöglicht ein „Weitwinkelobjektiv einer komplexen Sicht auf komplexe Dinge“ (Budde und Früchtel 2011, S. 15). Die vier Dimensionen werden dabei als Handlungsfelder und Ebenen beschrieben, die durch die „Verbindung von Fall, Feld, Organisation und Struktur“ (Früchtel et al. 2010, S. 11) einen mehrdimensionalen Sozialen Raum eröffnen. Im Sinne des relationalen Raumbegriffs ermöglichen die vier Dimensionen nicht nur den Blick auf etwa physische Entfernungen, (Weiterbildungs-)Infrastruktur und Weiterbildungsorganisationen, sondern ebenfalls auf Beziehungen, Interaktionen, soziale Verhältnisse sowie die Interessen und Handlungen von Subjekten. Sozialraumorientierung versteht sich dabei als eine „unter Nutzung und Weiterentwicklung verschiedener theoretischer und methodischer Blickrichtungen entwickelte Perspektive“ (Hinte 2009, S. 23), die auch für eine erwachsenenbildnerische Theoriebildung genutzt werden kann.

3 Methodischer Hintergrund

Im Folgenden wird auf die empirischen Daten eingegangen, die vor dem Hintergrund der Fragestellung des Beitrags neu interpretiert wurden. Die Daten stammen aus einer Studie zu Regulativen der Weiterbildungsbeteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen", bei der als Ergebnis ein sozialräumliches Modell von Regulativen der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung entwickelt wurde (vgl. Mania 2018).

Die Untersuchung fand in einem zunächst administrativ bestimmten Gebiet in Berlin statt, dem Quartier Soldiner-/Wollankstraße. Entsprechend der Diskussion um Sozialraum als „relationalen Raum" (Löw 2001) waren jedoch nicht die administrativen Grenzen, sondern die Wahrnehmung von (Lern-)Orten entscheidend für den Feldzugang, sodass letztlich nicht die Bewohnerinnen und Bewohner des Quartiers, sondern die Besucherinnen und Besucher des Quartiers – unabhängig von ihrem Wohnort – befragt wurden. Der Zugang zu den insgesamt 49 Interviewten erfolgte über „Ankerpunkte" (vgl. Kronauer 2014) im Quartier, d. h. über bekannte und vertraute Orte, wie Kindertagesstätten, Schulen, Vereine, soziale und religiöse Einrichtungen, Stadtteiltreffs, Weiterbildungseinrichtungen und Arbeitgeber. Im Sinne des Theoretical Samplings nach Strauss und Corbin (1996) wurde eine Kombination verschiedener Samplingstrategien genutzt, die je nach Forschungs- bzw. Auswertungsphase und Feldzugang variiert haben. Dabei ging es um eine bewusste Auswahl von Fällen, die während der Analyseaktivität eine besondere theoretische Bedeutung erhalten haben (vgl. Hülst 2010, S. 290). Um möglichst viele Variationen und Dimensionen in den Daten zu gewinnen, die Kategorien anzureichern und die theoretische Sättigung zu erreichen, wurden möglichst unterschiedliche Anlaufstellen ausgewählt. Aufgrund des spezifischen Feldzugangs finden sich in dem Sample vor allem Personen ohne oder mit einem niedrigen schulischen bzw. beruflichen Abschluss, die zum Zeitpunkt des Interviews arbeitssuchend oder nicht erwerbstätig waren. Das Alter lag zwischen 21 und 87 Jahren. Von den etwa zur Hälfte männlichen bzw. weiblichen Befragten verfügte die Mehrheit über einen Migrationshintergrund. Die meisten der 49 Befragten hatten Kind(er).

Die Datenerhebung erfolgte mittels problemzentrierter Interviews nach Witzel (2000, 1982). Dieses Verfahren zählt zu den halbstrukturierten Interviewformen (vgl. Krüger 1999) und kombiniert „verschiedene Elemente einer leitfadenorientierten und teilweise offenen Befragung" (Witzel 1982, S. 67). Diese wurden um sozialraumorientierte Analysemethoden (vgl. Deinet 2009), wie den Einsatz einer „Stadtkarte", ergänzt, die während des gesamten Interviews als Ausgangspunkt für Erzählstimuli und Fragen diente.

Die gegenstandbezogene Datenauswertung erfolgte in Anlehnung an die Grounded Theory von Strauss und Corbin (1996), wobei das sozialräumliche SONI-Schema (vgl. Früchtel et al. 2010) mit den Dimensionen Sozialstruktur, Organisation, Netzwerk und Individuum als Heuristik zur Systematisierung und Interpretation der empirischen Ergebnisse diente. Die identifizierten Regulative der Weiterbildungsbeteiligung wurden im Prozess der Auswertung entlang der vier sozialräumlichen Dimensionen zugeordnet. Die neunzehn Regulative wurden im Hinblick auf Ihre jeweiligen Aspekte und Facetten dargestellt und sind zudem nicht

isoliert zu sehen, sondern auf vielfällige Weise miteinander verbunden, bedingen sich gegenseitig und wirken kumulativ.

Für diesen Beitrag wurde das empirische Material im Sinne einer Sekundärauswertung einer zeittheoretisch orientierten Analyse unterzogen, sodass die sozialräumlichen Regulative im Hinblick auf temporale Bezüge geprüft wurden. Als Ausgangspunkt wurde auf das Modell von Schmidt-Lauff (2018) zurückgegriffen, vor allem auf die Kategorie „Selbstverhältnisse zu Zeit“, welche die subjektive Sicht auf temporale Bezüge ausdrückt.

4 Empirische Ergebnisse

Die Darstellung der empirischen Ergebnisse erfolgt im Folgenden entlang der von Schmidt-Lauff (2018) vorgeschlagenen Kategorien. Bei der Darstellung der temporalen Bezüge wird dabei auf die Daten zu den sozialräumlichen Regulativen (vgl. Mania 2018) zurückgegriffen.

4.1 Selbstverhältnis einer temporalen Dimensionsverschränkung

Die temporale Dimensionsverschränkung bezieht sich auf die „Lerninitiativen und -gründe zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ (Schmidt-Lauff 2018, S. 332). Im Sinne des Prinzips der „Erfahrungsorientierung“ geht es beispielsweise um vergangene Lernerfahrungen, während kommende Ereignisse, wie neue Aufgaben oder drohender Arbeitsplatzverlust, an zukünftige Relevanzen und Bildungsaspirationen gebunden sind.

Die vergangenen Lernerfahrungen (Regulativ Bildungserfahrungen) werden in den Interviews zum einen auf die Schulzeit und zum anderen auf bisherige Weiterbildungserfahrungen bezogen. So wird die Ablehnung organisierter Weiterbildung mit negativen Erinnerungen an die eigene Schulzeit begründet (I 26, A. 61[2]; I 3, A. 94). Negative Weiterbildungserfahrungen beruhen beispielsweise auf der Beurteilung der Weiterbildungsanbieter (I 40, A. 129), den Erfahrungen mit der Unterrichtsgestaltung durch die Lehrenden (I 45, A. 142–148) und dem fehlenden Nutzen („Geldverschwendung und Zeitverschwendung“) (I 45, A. 158). Sie führen zur Ablehnung organisierter Weiterbildung. Sind die Erinnerungen an bisherige Lernprozesse in Bildungsinstitutionen dagegen positiver Art, so wird Weiterbildung als selbstverständlich wahrgenommen oder stellt jedenfalls eine Handlungsoption dar. Im Zuge der Teilnahme an einem bestimmten Angebot in einer Einrichtung stößt man – mehr oder weniger zufällig – auf weitere dort durchgeführte Angebote: „Das habe ich so hier mitbekommen“ (I 15, A. 166). Überdies wird von den Lehrenden im Sinne eines Übergangsmanagements oder einer Übergangsberatung auf weitere passende Angebote aufmerksam gemacht (I 5, A. 160).

[2] Die Interviews wurden mit einer Abkürzung anonymisiert: I = Interview, nach der Reihenfolge in der Interviewdurchführung durchnummeriert; A = die Absatznummer der Aussage im dazugehörigen Interview-Transkript der *MAXQDA-Datei*.

Die Zukunftsorientierung des Lernens wird in den Interviews bei den Ausführungen zu den erwarteten Nutzendimensionen sichtbar (Regulativ Nutzenerwartungen). Anstehende Aufgaben und dafür benötigte Kompetenzen werden als Gründe für den Besuch einer Weiterbildung genannt (I 26, A. 30–31; I 21, A. 277). Als weiterer Aspekt der Zukunftsorientierung wird die berufliche Chancenverbesserung aufgeführt, die meist mit dem Erwerb eines Abschlusses einhergeht, der Voraussetzung für einen bestimmten Arbeitsplatz oder eine angestrebte Position ist (I 9; I 10, A. 94; I 28, A. 43; I 29, A. 234; I 34; I 25, A. 156; I 41; I 35; I 23; I 14; I 44). Die Teilnahme an abschlussbezogenen Veranstaltungen allgemeiner oder beruflicher Weiterbildung kann auch die Voraussetzung für weitere Qualifizierungsmaßnahmen oder Fortbildungen sein. In manchen Fällen entsteht überhaupt „die Chance, sich noch mehr weiterzubilden“ (I 42, A. 12), weil ein bestimmtes Zertifikat oder ein Abschluss erst die Zugangsvoraussetzung für weitere Weiterbildungsgänge bietet (I 7; I 43, A. 103; I 9, A. 70).

4.2 Selbstverhältnis expliziter Zeitanteile

Mit expliziten Zeitanteilen sind vor dem Hintergrund von „Zeitknappheit und -konkurrenzen“ Zeitfenster für Bildung und Lernen gemeint, die von anderen Tätigkeiten „freigehalten und entlastet“ (Schmidt-Lauff 2018, S. 332) werden.

In den Interviews wird sowohl von ausgewiesenen Lernzeiten während der Arbeitszeit (Regulativ Arbeitsbezogene Gelegenheitsstrukturen) berichtet – womit in der Regel die innerbetrieblichen, während der Arbeitszeit stattfindenden Weiterbildungsveranstaltungen gemeint sind – als auch auf die „Verwobenheit“ von Arbeit und Lernen bei selbstorganisierten Lernprozessen bzw. dem Lernen am Arbeitsplatz verweisen. Lernen erfolgt dabei oft „automatisch“ (I 35, A. 212) und „nebenbei“ (I 3, A. 122).

Die familiale Unterstützung wird als ein Faktor genannt, um „freigehaltene Zeiten“ entstehen zu lassen. Durch die Übernahme und Aufteilung von Haushaltspflichten und Kinderbetreuung (I 6) können freie Zeiten für eine Weiterbildungsteilnahme ermöglicht werden (Regulativ Familiale Unterstützung).

Zu den „Zeitfenstern“ für den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen ist vor dem Hintergrund der empirischen Daten nicht nur die reine Anwesenheit in einem Lernangebot zu zählen, sondern auch die An- und Abreisezeit. Die Entscheidung für oder gegen eine Teilnahme an Weiterbildung wird vielfach von der Entfernung und der Erreichbarkeit des Veranstaltungsorts abhängig gemacht, wobei fußläufig („kann halt einfach laufen“ [I 3, A. 48]) oder schnell erreichbare Strecken (I 32, A. 509; I 34, A. 338) als vorteilhaft empfunden werden und bei der Wahl zwischen mehreren Angeboten entscheidungsrelevant sind (I 32, A. 578) (Regulative Sozialräumliche Entfernungen sowie Grenzen und Mobilität).

4.3 Selbstverhältnis der flexiblen Kontinuität

Die individuelle Flexibilität für Lernen ist angesiedelt „zwischen Arbeitszeit und Freizeit und externer Rahmung zur Rhythmisierung und Strukturierung“ (Schmidt-Lauff 2007, S. 232).

Unter dieser Kategorie lassen sich die „zeitlichen Strukturwünsche“ bestimmter Branchen oder Betriebe (Regulativ Arbeitsbezogene Gelegenheitsstrukturen) zusammenfassen, die z. B. vorschreiben, „zu welcher Zeit und wie oft im Jahr Lernen stattfinden soll und mit welchem zeitlichen Umfang“ (Schmidt-Lauff 2018, S. 333). So können branchenspezifische Weiterbildungsverpflichtungen als Gelegenheitsstrukturen der Arbeitswelt gesehen werden, die die Beteiligung an Weiterbildung erhöhen bzw. ermöglichen. In einigen Branchen, z. B. den Bereichen Pflege und Medizin, in denen regelmäßige Weiterbildungen verpflichtend vorgesehen sind (I 44, A. 182; I 14; I 23, A. 149; I 30, A. 121; I 9; I 30; I 35). In den Interviews wird in diesem Kontext beispielsweise von monatlichen Vortragsreihen, die am Arbeitsplatz angeboten werden (I 21, A. 27; I 23, A. 149) oder von zwei verpflichtenden Fortbildungen pro Jahr berichtet (I 22, A. 182; I 21, A. 181).

Der Aspekt der Flexibilität wird in den Interviews im Hinblick auf die Angebotsformate der Weiterbildungsanbieter thematisiert (Regulativ Angebotsgestaltung). Die terminliche Gestaltung der Angebote sei „oft so starr und so eng“ (I 14, A. 199), sodass informelle bzw. selbstorganisierte Lernformen bevorzugt werden.

4.4 Selbstverhältnis temporaler Formalisierung

Ausgehend von den bereits beschriebenen „temporalen Anforderungen an Lernzeiten“ (Schmidt-Lauff 2018, S. 333) geht es nun um „Formalisierungen von Lernen zwischen (De-)Institutionalisierung und Selbststeuerung als temporale Gegentendenz“ (Schmidt-Lauff 2007, S. 232). Temporale Strukturgeber sind solche „zeitlichen Maßstäbe wie Seriation, Häufigkeit, Dauer, Synchronisation“ (Schmidt-Lauff 2018, S. 333).

Im Hinblick auf die genannten Maßstäbe ist beispielsweise das Vorhandensein einer „Probestunde“ (Regulativ Zugangsportale) förderlich für die Weiterbildungsbeteiligung, da so ein niedrigschwelliger Zugang entsteht, indem die Adressatinnen und Adressaten ein Angebot erstmal (vor-)testen können, ohne sich direkt verbindlich anmelden zu müssen. Gerade bei Weiterbildungsangeboten von längerer Dauer spielt diese Möglichkeit eine Rolle, da noch keine dauerhafte terminliche Verpflichtung notwendig wird, ohne das Angebot zu kennen (I 14, A. 229).

Bezieht man die temporalen Anforderungen auf Kurszeiten und -termine (Regulativ Angebotsgestaltung) seitens der Weiterbildungsorganisationen, geht es in erster Linie darum, diese passend zu den Lebenswelten und Routinen der potentiellen Teilnehmenden zu gestalten. So werden in den Interviews passende Anfangszeiten von Weiterbildungsangeboten als Teilnahmebedingung aufgeführt. Eine Teilnahme an Weiterbildung wird bspw. davon abhängig gemacht, ob es vormittags stattfindet: „Aber ich möchte wenn dann tagsüber, weil er ist tagsüber in der Schule. Im Kindergarten, sie in der Schule“ (I 48, A. 199). Neben der zeitlichen Terminierung der Weiterbildungsveranstaltung sind auch die Anzahl der Termine und die Regelmäßigkeit der Teilnahme relevant (I 21; I 14, A. 227; I 34, A. 334). Oft wird in den Interviews die Teilnahme an institutionalisierter Weiterbildung davon abhängig gemacht, ob flexible oder „kürzere“ (I 39, A. 198) Lernformate angeboten werden.

4.5 Selbstverhältnis struktureller und biografischer Zeitkonkurrenzen

Angesichts des Zeitaufwands und im Kontext auszubalancierender Zeitkonkurrenzen muss für das Lernen eine Entscheidung getroffen werden. So steht Lernen in ständigem Wettbewerb zu anderen Tätigkeiten, die sowohl von strukturellen Faktoren, wie Alter oder Geschlecht, als auch von den jeweiligen Lebensphasen, wie Familiengründung, beruflicher Aufstieg oder Eintritt ins Rentenalter, abhängig sind (vgl. Schmidt-Lauff 2018, S. 334).

Der strukturelle Faktor Alter wird in den Interviews vor allem hinsichtlich seines Einflusses auf den erwarteten bzw. unterstellten Nutzen einer Weiterbildung (Regulativ Nutzenerwartungen) thematisiert: „Weiterbildung im Alter lohne sich nicht mehr“ (I 12, A. 242). Geschlechtstypische Rollenbilder als kulturell vermittelte Vorstellungen zur Aufgabenverteilung zwischen Mann und Frau haben Einfluss auf den Stellenwert von (Weiter-)Bildung in bestimmten Lebensphasen (Regulative Kapitalausstattung sowie Nutzenerwartungen) und können dem strukturellen Faktor Geschlecht zugeordnet werden. Traditionelle Rollenvorstellungen der Frau als „Hausfrau“, führen dazu, dass (berufliche) Weiterbildung keine oder nur geringe Bedeutung einnimmt. Dadurch, dass die Frau „immer Zuhause“ (I 11, A. 769) ist und die Rolle der „Hausfrau“ übernimmt, geraten berufliche Nutzenerwartungen zeitweise oder für das gesamte restliche Leben in den Hintergrund (auch I 17, A. 152; I 18, A. 75): „Na ja, früher hat man ja … war man ja mehr zu Hause. (…) Die Hausfrau war halt man ja“ (I 16, A. 146).

Die Beteiligung an organisierter Weiterbildung spielt in bestimmten Lebensphasen, d. h. unter bestimmten privaten oder beruflichen Umständen, keine oder eine nur geringe Rolle, da andere Aktivitäten und Aufgaben bevorzugt werden. So gibt es Umbrüche und Statuswechsel im Lebenslauf oder biografische Übergänge, wie Familiengründung, Trennung, Migration, Krankheit, Berufswechsel, (Langzeit-)Arbeitslosigkeit und Ruhestand (Regulativ Kritische Lebensereignisse), die eine Veränderung in Bezug auf die Beteiligung an Weiterbildungsaktivitäten mit sich bringen. Kritische Lebensereignisse können Lernanlässe schaffen und Bildungsinteresse wecken, verstärken und festigen, aber auch die Weiterbildungsteilnahme negativ beeinflussen, da der Besuch eines Bildungsangebots durch die Veränderung der Lebensumstände weniger relevant erscheint.

Beispielhaft sei hier das Ereignis Familiengründung herangezogen. In den Interviews zeigt sich vor allem bei Müttern eine starke Orientierung an den Interessen des Kindes, vor allem in seinen ersten Lebensjahren: „Eigentlich ist es nur das Kind. Und der Rest ist eher so hinten ran gestellt“ (I 3, A. 124). Der gesamte Tagesablauf richten sich nach dem Tagesrhythmus des Kindes, sodass Aktivitäten im Vordergrund stehen, an denen das Kind alleine oder mit dem Elternteil teilnimmt (I 10, A. I 40; I 15, A. 126, 308, 616; I 48; I 49; I 45). Familiäre Verpflichtungen scheinen in dem Kontext einerseits eine Weiterbildungsbarriere zu sein. Andererseits führt die Elternschaft zu Entstehung neuer Bildungsinteressen und der Teilnahme an Angeboten im Bereich Familienbildung. Es handelt sich dabei um eine bewusste Fokussierung auf die Bedürfnisse des Kindes und eine zeitlich begrenzte Phase im Lebenslauf, die sich als Familienphase zusammenfassen lässt (I 48, A. 177; I 9, A. 80–84).

4.6 Selbstverhältnis einer Ökonomisierung von Lernzeit

Die Ökonomisierung von Lernzeit bezieht sich auf eine „zukünftige Verwertungsausrichtung und effizienzbetonte Prozessgestaltung“ (Schmidt-Lauff 2018, S. 334) des Lernens.

Unter diesen Gesichtspunkten wird Lernen nur in seiner Verwertungsfunktion (Regulativ Nutzenerwartungen) gesehen, sodass der Prozess des Lernens selbst vernachlässigt und ignoriert wird. In den Interviews zeigt sich dies insbesondere in den folgenden „Wenn-dann-Formulierungen“:

- „Wenn wir das brauchen, dann machen wir das auch“ (I 9, A. 72).
- „Wenn ich es bräuchte, dann würde ich es natürlich machen“ (I 22, A. 471).

Außerdem geht die Ökonomisierung von Lernzeit mit einer Reduzierung von Lernzeit zu einem „reinen Kostenfaktor“ einher, die sich in den „Kosten-Nutzen-Abwägungen“ der Interviewten belegen lassen. Fällt die Kosten-Nutzen-Abwägung so aus, dass der Aufwand als vertretbar oder gering eingeschätzt wird, kommt eine Weiterbildungsteilnahme in Frage (I 26, A. 24). Zudem wird die Dauer einer Weiterbildung zu einem entscheidungsrelevanten Faktor der für die Teilnahme oder Nicht-Teilnahme: „[S]echs Wochen, da kann man nicht so viel falsch machen. (…) Und dann habe ich das gemacht“ (I 34, A. 106–120). Bevorzugt werden Angebote die „kurz“ (I 39, A. 198–200) sind und „nicht lange dauern“ (I 34, A. 130–132).

4.7 Selbstverhältnis temporal divergenter Strukturen

Diese Kategorie umfasst das Verhältnis von „Bildung und Lernen zwischen ökonomischen und pädagogischen Zeitordnungen und -strukturen“ (Schmidt-Lauff 2007, S. 233).

Die Ausdehnung des Lernens über die Lebenszeit kann unterschiedlich bewertet werden: als Chance, als äußerer Druck oder als Selbstverständlichkeit. In den Interviewdaten lassen sich alle drei Bewertungsmuster wiederfinden.

So wird lebenslanges Lernen als Möglichkeit der „persönlichen Weiterentwicklung“ gesehen (Regulativ Nutzenerwartungen). Die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen wird mit allgemeinem Interesse am Lernen begründet, wobei Bildung als Persönlichkeitsentwicklung verstanden wird: „Ja, weil, ich wollte lernen. Ich wollte nie, ich, also ich sag immer, verblöden“ (I 23, A. 100). Neues zu lernen und neue Fähigkeiten zu erlangen sei „für die Seele sehr gesund“ (I 24, A. 280) und ein Weg der „Eigenverwirklichung“ (I 34, A. 314).

„Lebenslang lernen“ kann als äußerer Druck empfunden werden, wenn dies von den Vorgesetzten erwartet wird oder die Weiterbildung explizit für die Angestellten angewiesen wird (Regulativ Arbeitsbezogene Gelegenheitsstrukturen). So wird von den Interviewten berichtet, dass sie eine berufliche Fortbildung oder Qualifizierung aufgrund der individuellen Ansprache durch einen Vorgesetzten wahrgenommen haben (I 40, A. 159; I 28, A. 61). Hierzu ein beispielhaftes Zitat: „Von mir aus hätte ich keine Kurse gemacht. Ich war mit dem zufrieden mit dem was ich hatte. Mit der Arbeit“ (I 40, A. 159).

Lernen über die Lebenszeit als Selbstverständlichkeit zeigt sich dagegen in folgenden Aussagen: „Man muss ja immer weitermachen. Man muss ja immer dazu lernen im Leben“ (I 43, A. 132).

4.8 Selbstverhältnis von Zeit als Fluchtkategorie

Die Kategorie verweist auf die „Vielschichtigkeit zeitlicher Strukturen und Erfahrungen“ und die „Nichtkommunizierbarkeit temporaler Eindrücke“ (Schmidt-Lauff 2018, S. 331). Damit ist gemeint, dass sich hinter der Aussage „Ich habe keine Zeit“ oft nicht-temporale Aspekte verbergen, wie Übernahme von Verantwortung für Familie bzw. Beruf sowie Bedürfnisse nach Ruhe, Erholung und Spaß.

In den Interviews lässt sich dies belegen, da auf die Aussage „Ich habe keine Zeit“ verschiedene weitere Begründungsmuster folgen (Regulativ Ressourcen): Als ein Grund für fehlende zeitlichen Ressourcen für Weiterbildung werden oft Kinder und die damit verbundenen Aufgaben genannt: „Weil ich habe keine Zeit durch Kinder“ (I 29, A. 16). In vielen Interviews wird die erforderliche Arbeit im Haushalt als Grund für Nicht-Teilnahme an Weiterbildung in der Vergangenheit oder Zukunft genannt. Dabei fallen in den Interviews folgende typische Aussagen: „Also, ich habe eigentlich auch nicht so viel Zeit, weil ich ja den ganzen Tag mit dem Haushalt“ (I 15, A. 204). Als eine weitere zeitraubende Aufgabe wird die Pflege von Angehörigen beschrieben (I 43, A. 74; I 6, A. 134). Temporale Aspekte finden sich auch in der Thematisierung von Ruhebedürfnissen wieder, die oft im Zusammenhang mit tätigkeitbezogenen Merkmalen, wie lange Arbeitszeiten, thematisiert werden (I 26, A. 61; I 21, A. 433). Meist wird argumentiert, dass eine Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen nach der Arbeit nicht mehr infrage kommt, da man sich nach der Arbeit nur noch „ausruhen“ (I 28, A. 81) wolle und keine Kraft mehr für Lernaktivitäten habe: „Wenn ich nach Hause komme bin ich platt“ (I 22, A. 477). Zudem wird auf die Herausforderung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf verwiesen (I 21, A. 448). Die Analyse der Interviews hat ergeben, dass mangelnde Zeitressourcen vor allem von den Interviewten genannt werden, die von der Beteiligung an Weiterbildung keinen Nutzen erwarten. Insbesondere bei Angeboten im Bereich Sport, Schwimmen oder Tanz wird fehlende Zeit als Argument eingebracht. Andererseits werden niedrigschwellige Lernangebote vor Ort in Anspruch genommen, von deren Teilnahme man sich einen konkreten (praktischen) Nutzen verspricht, z. B. der Erwerb von Kompetenzen in der Kindererziehung. Fehlende Nutzenerwartungen zeigen sich oft durch die Bevorzugung von Freizeitaktivitäten und der Ausübung von Hobbys. Aktivitäten wie Sport (I 39, A 155), Kochen (I 30), Dekorieren/Basteln (I 29), Gartenarbeit (I 31, A. 840), Tierhaltung (I 33, A. 288; I 36, A. 330) und Handwerken (I 45) sind im Vergleich zur Teilnahme an Weiterbildung prioritär.

5 Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse der zeittheoretisch orientierten Analyse belegen, dass die Regulative der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung entlang der vier sozialräumli-

Tab. 1 Überblick über Verbindungen zwischen sozialräumlichen Regulativen und Zeitkategorien

Raum „Regulative“		Zeit „Selbstverhältnisse“
Sozialstruktur	*Sozialräumliche Entfernungen und Grenzen:* Entfernungen im Sozialraum	Selbstverhältnis expliziter Zeitanteile
	Arbeitsbezogene Gelegenheitsstrukturen: Gelegenheitsstrukturen der Arbeitswelt	Selbstverhältnis temporal divergenter Strukturen Selbstverhältnis der flexiblen Kontinuität Selbstverhältnis expliziter Zeitanteile
	Kapitalausstattung: kulturelles Kapital	Selbstverhältnis struktureller und biografischer Zeitkonkurrenzen
Organisation	*Zugangsportale:* Probestunde; Veranstaltungsorte und Vernetzung	Selbstverhältnis temporaler Formalisierung
	Angebotsgestaltung: Kurszeiten und -termine; Kinderbetreuung	Selbstverhältnis temporaler Formalisierung Selbstverhältnis der flexiblen Kontinuität
Netzwerk	*Familiale Unterstützung*	Selbstverhältnis expliziter Zeitanteile
Individuum	*Mobilität*	Selbstverhältnis expliziter Zeitanteile
	Kritische Lebensereignisse	Selbstverhältnis struktureller und biografischer Zeitkonkurrenzen
	Bildungserfahrungen	Selbstverhältnis einer temporalen Dimensionsverschränkung
	Lernstrategien und -vorstellungen: Bevorzugung anderer Lernformen	Selbstverhältnis expliziter Zeitanteile
	Nutzenerwartungen: Einflussfaktoren der Nutzenerwartung; Nutendimensionen	Selbstverhältnis einer Ökonomisierung von Lernzeit Selbstverhältnis temporal divergenter Strukturen Selbstverhältnis struktureller und biografischer Zeitkonkurrenzen Selbstverhältnis einer temporalen Dimensionsverschränkung Selbstverhältnis von Zeit als Fluchtkategorie
	Ressourcen: Zeit	Selbstverhältnis von Zeit als Fluchtkategorie

chen Dimensionen – Sozialstruktur, Organisation, Netzwerk und Individuum – vielfältige temporale Bezüge aufweisen (vgl. Tab. 1). Die in der Heuristik von Schmidt-Lauff (2018) identifizierten „Selbstverhältnisse zu Zeit“ lassen sich alle in den empirischen Daten wiederfinden und verdeutlichen die Vielschichtigkeit der Kategorie Zeit.

So zeigen sich beispielsweise mit Blick auf die Regulative „Sozialräumliche Entfernungen und Grenzen“, „Arbeitsbezogene Gelegenheitsstrukturen“, „Angebotsgestaltung“, „Familiale Unterstützung“, „Kritische Lebensereignisse“, „Bildungserfahrungen“ sowie „Nutzendimensionen“ vielfältige temporale Implikationen und zeittheoretische Bezüge. Zeit erscheint dabei in unterschiedlichen Bedeutungen als „passender“ Zeitpunkt, als Dauer, als Überwindung einer Entfernung, als Prioritätensetzung in verschiedenen Lebensphasen und -situationen (Zeitkonkurrenzen), als

Aufwand und Kostenfaktor und im Verhältnis zu vergangenen Bildungserfahrungen und zukünftigen Aktivitäten, um nur wenige Aspekte exemplarisch zu nennen. Ein sozialräumliches Regulativ kann dabei mehrere temporale Bezüge beinhalten, genauso wie ein bestimmtes „Selbstverhältnis zu Zeit“ sich in mehreren Regulativen finden lässt, was die Verwobenheit der beiden Kategorien Zeit und Raum verdeutlicht. Nicht nur zwischen den einzelnen Regulativen der Weiterbildungsbeteiligung gibt es daher Verbindungen, sondern auch die Kategorien Zeit und Raum sind miteinander verschränkt.

Die Interviewdaten verdeutlichen, welche Begründungen hinter der Aussage „keine Zeit für Weiterbildung“ stehen können und wie die Individuen über Zeitkonkurrenzen und Zeitpräferenzen in verschiedenen Lebensphasen, in Abhängigkeit von aktueller Lebenslage und kritischer Lebensereignisse wie Elternschaft sprechen. Diese Ergebnisse können als Weiterführung der empirischen Arbeiten von Schmidt-Lauff (2018) gesehen werden, sind aber auch im Rahmen der Forschung zu Weiterbildungsbeteiligung nutzbar. Vor allem für standardisierte Erhebungen zu Weiterbildungsbarrieren stellt sich die Frage, inwiefern die Kategorie „keine Zeit“ weiterzuführen ist oder eher in andere Aspekte aufgelöst werden sollte, die noch zu operationalisieren sind. So könnten die hinter der Aussage „keine Zeit“ stehenden Begründungen, Prioritätensetzungen, Abwägungen und Entscheidungen erfragt werden, die dann möglicherweise mehr Erklärungskraft für das Zustandekommen der Weiterbildungsaktivitäten besitzen.

Derzeit stellt Zeit nicht nur eine „sozial akzeptierte“ Fluchtkategorie der Befragten dar, sondern scheint auch als ein von den Forschern häufig genutztes „Fluchtitem“ zu fungieren, ohne dass dieses theoretisch hergeleitet wird und seine Implikationen mitbedacht werden. Im Anschluss an Kuwan (2011, S. 389) könnten Items weniger allgemein formuliert werden, sondern sich mehr „auf spezifische Lebenssituationen und auf konkretes Verhalten“ beziehen. Zudem stellt sich die Frage, inwiefern komplexe, mehrdimensionale Modelle der Weiterbildungsbeteiligung wie das von Boeren et al. (2010) operationalisiert und überprüft werden könnten.

Hinsichtlich der Nutzung der Erkenntnisse der Weiterbildungsbeteiligungsforschung für die Programm- und Angebotsentwicklung (vgl. Fleige et al. 2018) in der Erwachsenen- und Weiterbildung scheinen Alternativen für die Antwortmöglichkeit „keine Zeit“ sinnvoll, um so mögliche relevante Aspekte auf der Seite der Weiterbildungsanbieter stärker in den Blick zu nehmen (vgl. Robak et al. 2015). Statt der Fokussierung auf Zeitmangel als Grund für die Nicht-Teilnahme an Weiterbildungsangeboten wäre die stärkere Berücksichtigung von einrichtungs- und angebotsbezogenen Barrieren wünschenswert, die dann im Rahmen der Programmplanung berücksichtigt werden könnten. Dabei ist der Zusammenhang von Zeit, Raum und den Nutzenvorstellungen bzw. -erwartungen der Adressatinnen und -adressaten von Interesse, die zu den für Teilnahmeentscheidungen zunehmend relevanten Faktoren der Weiterbildungsbeteiligung zählen (vgl. Fleige 2015, 2011), worauf auch einige der o. g. Befunde hinweisen.

Grundsätzlich sind Lernen und Bildung immer in Zeit und Raum eingebunden. Beide Kategorien sind sehr vielschichtig, multidimensional und komplex, werden jedoch oft reduziert auf einzelne – leicht messbare – Aspekte. Die Diskurse zu Zeit

und Raum – und mitunter auch zu Regulativen der Weiterbildungsbeteiligung – werden bisher separat und isoliert geführt.

Die Ergebnisse der Analyse weisen darauf hin, dass eine sozialraumorientierte Datenerhebung nicht nur im Rahmen der Identifikation und Modellierung von Regulativen der Weiterbildungsbeteiligung fruchtbar, sondern auch geeignet ist, die Komplexität der Kategorie Zeit zu erkennen. Ein Zugang über Ankerpunkte in einem Sozialraum und die Nutzung von Stadtkarten als Erzählstimuli und Gesprächsanker bieten das Potenzial, gerade in Interviews mit sogenannten „bildungsfernen Gruppen“ die Befragten zu aktivieren und zu animieren, über Ihre Lern- und Bildungsprozesse zu sprechen und so das Problem der Verbalisierbarkeit zu reduzieren.

Die Gegenüberstellung der empirischen Ergebnisse zu den Regulativen der Weiterbildungsteilnahme und der acht Selbstverhältnisse zu Zeit verdeutlicht die Vielzahl der Verbindungen zwischen Zeit und Raum, ohne einzelne temporale Bezüge oder sozialräumliche Regulative in den Fokus zu rücken und detailliert zu beschreiben. Damit sollten die Vielschichtigkeit und Verwobenheit der Kategorien Raum und Zeit erst einmal aufgezeigt werden. Gleichzeitig war die Analyse nicht auf Vollständigkeit ausgelegt und zielte nicht auf das Finden aller temporalen Bezüge bei allen sozialräumlichen Regulativen, sondern darauf, die Bedeutung temporaler Bezüge in den Daten grundsätzlich zu belegen. Bei den genannten Regulativen handelt es sich daher um eine Auswahl, sodass weitere – sowohl explizite als auch implizite – zeittheoretische Bezüge in den Daten denkbar sind. Vor dem Hintergrund der Forderung nach Integration von theoretischen Linien und integrierenden Ansätzen wäre eine Fokussierung der wechselseitigen Bedingtheit der Raum-Zeit-Beziehungen als nächster Analyseschritt wünschenswert.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Baethge, M., & Baethge-Kinsky, V. (2004). *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen*. Münster: Waxmann.

Barz, H., & Tippelt, R. (Hrsg.). (2004). *Praxishandbuch Milieumarketing*. Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Bd. 1. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Bernhard, C. (2014). Region ungleich Region. Vom normativen Regionsbegriff zur interpretativen Regionalität. *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *37*(4), 83–95.

Bernhard, C., Kraus, K., Schreiber-Barsch, S., & Stang, R. (Hrsg.). (2015). *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Bilger, F., & Käpplinger, B. (2017). Barrieren für die Bildungsbeteiligung Erwachsener. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 265–275). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Bilger, F., & Kuper, H. (2013). Zeit für Weiterbildung. In F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 50–59). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Bleckmann, P., & Schmidt, V. (Hrsg.). (2011). *Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle*. Wiesbaden: Springer VS.

Boeren, E., Nicaise, I., & Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education, 1*(29), 45–61. https://doi.org/10.1080/02601370903471270.

Bolder, A. (2011). Das lebenslange Lernen, die Beteiligung daran und die Bildungspolitik. Und das lebenslange Lernen, die Beteiligung. In D. Holzer, B. Schröttner & A. Sprung (Hrsg.), *Reflexionen und Perspektiven der Weiterbildungsforschung* (S. 53–66). Münster/München/Berlin: Waxmann.

Bremer, H., Kleemann-Göhring, M., & Wagner, F. (2015). *Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für Bildungsferne. Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Brödel, R., & Yendell, A. (2008). *Weiterbildungsverhalten und Eigenressourcen. NRW-Studie über Geld, Zeit und Erträge beim lebenslangen Lernen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Brödel, R., Buschmeyer, H., Jütting, D. H., & Niggemann, W. (1982). *Bildungsurlaub in Nordrhein-Westfalen – Forschungsbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellprogramm Bildungsurlaub*. Düsseldorf: Landeszentrale für politische Bildung.

Brüning, G., & Kuwan, H. (Hrsg.). (2002). *Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Budde, W., & Früchtel, F. (2011). Die Zukunft der Sozialraumorientierung: Theorie, Praxis und der Stand der Dinge. *Evangelische Jugendhilfe, 88*(1), 14–24.

Deinet, U. (2009). Analyse- und Beteiligungsmethoden. In U. Deinet (Hrsg.), *Methodenbuch Sozialraum* (S. 65–86). Wiesbaden: Springer VS.

Döring, J., & Thielmann, T. (Hrsg.). (2008). *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: Transcript.

Dörpinghaus, A. (2008). Schonräume der Langsamkeit. Grundzüge einer temporalphänomenologischen Erwachsenenpädagogik. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 15*(1), 42–45. https://doi.org/10.3278/DIE0801W042.

Dünne, J., & Günzel, S. (Hrsg.). (2006). *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ebner von Eschenbach, M., & Ludwig, J. (2015). Relationaler Raum und soziale Positionierung. Eine epistemoligische Reflexion zu Bildung. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 67–77). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Faulstich, P. (2001). Zeitstrukturen und Weiterbildungsprobleme. In R. Dobischat & H. Seifert (Hrsg.), *Lernzeiten neu organisieren. Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit* (S. 33–59). Berlin: Edition Sigma.

Feldmann, H. & Hartkopf, E. (2006). Lernstandorte in raumsoziologischer Perspektive. *DIE Zeitschrift*. https://www.diezeitschrift.de/42006/feldmann06_01.htm. Zugegriffen: 19.06.2019.

Feldmann, H., & Schemmann, M. (2008). Analyse von Weiterbildungsbeteiligungsstrukturen in lokalen Räumen – das Beispiel Bochum. In A. Grotlüschen (Hrsg.), *Zukunft lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens* (S. 227–240). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Fleige, M. (2011). Kulturen der Nutzenpositionierung. Durch Wissen zu veränderten Lernentscheidungen. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 3*(34), 72–81.

Fleige, M. (2015). Nutzenvorstellungen von Teilnehmenden in beruflichen und erwerbsbiographischen Übergangssituationen. Befunde aus zwei Untersuchungen. In S. Schmidt-Lauff, H. v. Felden & H. Pätzold (Hrsg.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge* (S. 189–200). Opladen: Budrich.

Fleige, M., Gieseke, W., von Hippel, A., Käpplinger, B., & Robak, S. (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung. In der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Fritsche, C., Lingg, E., & Reutlinger, C. (2010). Raumwissenschaftliche Basics – eine Einleitung. In C. Reutlinger, C. Fritsche & E. Lingg (Hrsg.), *Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die soziale Arbeit* (S. 11–24). Wiesbaden: Springer VS.

Früchtel, F., Cyprian, G., & Budde, W. (2010). *Sozialer Raum und Soziale Arbeit. Textbook: theoretische Grundlagen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Glaser, E., Koller, H.-C., Thole, W., & Krumme, S. (Hrsg.). (2018). *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich.

Grotlüschen, A. (2010). *Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.

Günzel, S. (2009). Einleitung. In S. Günzel (Hrsg.), *Raumwissenschaften* (S. 7–13). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Herbrechter, D., Loreit, F., & Schemmann, M. (2011). (Un-)Gleichheit in der Weiterbildung unter regionalen Vorzeichen. *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 18*(2), 27–30.
Hinte, W. (2009). Eigensinn und Lebensraum – zum Stand der Diskussion um das Fachkonzept „Sozialraumorientierung". *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), 78*(1), 20–33.
Hof, C. (2014). Erwachsenenpädagogische Dimensionen des Sozialraum: Eine Spurensuche. *Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis, 60*(3), 6–9.
Holzer, D. (2004). *Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen*. Wien: LIT.
Hülst, D. (2010). Grounded theory. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl. S. 281–300). Weinheim: Juventa.
Kaufmann, K., & Widany, S. (2013). Berufliche Weiterbildung – Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16*(1), 29–54.
Kessl, F. (2016). Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit. Eine Verortung des Thementeils „Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlicher Forschung". *Zeitschrift für Pädagogik, 62*(1), 5–19.
Kessl, F., & Reutlinger, C. (2009). Zur materielen Relationalität des Sozialraums – einige raumtheoretische Hinweise. In A. Mörchen & M. Tolksdorf (Hrsg.), *Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung* (S. 195–204). Bielefeld: W. Bertelsmann.
Kessl, F., Reutlinger, C., Maurer, S., & Frey, O. (Hrsg.). (2005). *Handbuch Sozialraum*. Wiesbaden: Springer VS.
Klaus-Roeder, R. (1983). *Sozialräumliche Strukturen und Weiterbildung. Am Beispiel der Volkshochschulen in Hessen*. Baden-Baden: Nomos.
Kronauer, M. (2014). Inklusion und Exklusion in der Erwachsenenbildung. *Der pädagogische Blick, 22*(2), 126–135.
Krüger, H.-H. (1999). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft* (2. Aufl.). Opladen: Leske und Budrich.
Kuwan, H. (2011). Weiterbildungsbarrieren: Messung, empirische Befunde für Ältere und Schlussfolgerungen. In T. Eckert, A. von Hippel, M. Pietraß & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Bildung der Generationen* (S. 387–399). Wiesbaden: Springer VS.
Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Mania, E. (2018). *Weiterbildungsbeteiligung bildungsferner Gruppen in sozialraumorientierter Forschungsperspektive* (1. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann.
Mania, E., Bernhard, C., & Fleige, M. (2015). Raum in der Erwachsenen-/Weiterbildung. Rezeptionsstränge im wissenschaftlichen Diskurs. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 29–39). Bielefeld: W. Bertelsmann.
Martin, A., Schömann, K., Schrader, J., & Kuper, H. (Hrsg.). (2015). *Deutscher Weiterbildungsatlas*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
Martin, A., Schömann, K., & Schrader, J. (2016). Der Einfluss der kommunalen Steuerung auf die Weiterbildungsbeteiligung – Ein Mehrebenen Modell mit Daten des Mikrozensus in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 19*(1), 55–82. https://doi.org/10.1007/s11618-015-0668-9.
Nugel, M. (2014). *Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
Nuissl, E., & Nuissl, H. (Hrsg.). (2015). *Bildung im Raum*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Robak, S., & Rippien, H. (2015). Heidemann. In C. Pohlmann (Hrsg.), *Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
Schäffter, O. (1993). Die Temporalität von Erwachsenenbildung. Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion des Weiterbildungssystems. *Zeitschrift für Pädagogik, 39*(3), 443–462.
Schemmann, M. (2006). Die Nähe zum Bildungsort zählt. Weiterbildungsbeteiligung zwischen sozialer Lage und Raum. *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, (5), 28–31.
Schiersmann, C. (2006). *Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
Schlüter, A. (2005). „In der Zeit sein...". In A. Schlüter (Hrsg.), *„In der Zeit sein-". Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung* (S. 9–18). Bielefeld: W. Bertelsmann.
Schmidt-Lauff, S. (2007). Zeit in der Erwachsenenbildung – Erwachsenenbildung in der Zeit. In G. Wiesner, C. Zeuner & H.J. Forneck (Hrsg.), *Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachse-*

nenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. September 2006 an der Justus-Liebig-Universität in Gießen (S. 222–235). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Schmidt-Lauff, S. (2008). *Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge*. Münster: Waxmann.

Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.). (2012). *Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung*. Münster: Waxmann.

Schmidt-Lauff, S. (2018). Zeittheoretische Implikationen in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 319–338). Wiesbaden: Springer.

Schmidt-Lauff, S., & Schreiber-Barsch, S. (2018). RaumZeit – Zeit und Raum in der Erwachsenenbildung. Call for Papers der Zeitschift für Weiterbildungsforschung. https://www.die-bonn.de/docs/CfP_RaumZeit_1_2019_final.pdf

Schulenberg, W., Loeber, H.-D., Loeber-Pautsch, U., Pühler, S., Driesen, H., & Scharf, W. (1978). *Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Eine empirische Untersuchung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Sixt, M., Bayer, M., & Müller, D. (Hrsg.). (2018). *Bildungsentscheidungen und lokales Angebot. Die Bedeutung der Infrastruktur für Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf* (1. Aufl.). Münster: Waxmann.

Stang, R. (2015). Lernräume in Bibliotheken. Optionen für eine offene Lerninfrastruktur. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 167–178). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Stang, R., Bernhard, C., Kraus, K., & Schreiber-Barsch, S. (2018). Lernräume in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 643–658). Wiesbaden: Springer.

Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Tippelt, R., & Reich-Claassen, J. (2010). Lernorte – Organisationale und lebensweltbezogene Perspektiven. *REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *33*(2), 11–21. https://doi.org/10.3278/REP1002W011.

Tippelt, R., Weiland, M., Panyr, S., & Barz, H. (2003). *Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchner Bevölkerung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Weidenhaus, G. (2013). Relationale Raumkonzeption. *Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland*, *63*(3), 212–219.

Wittpoth, J. (2006). Große Fragen, kleine Antworten. Probleme und Perspektiven der Weiterbildungsforschung am Beispiel der Beteiligungsregulation. In K. Meisel & C. Schiersmann (Hrsg.), *Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung Praxis und Politik* (S. 53–68). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Wittpoth, J. (2011). Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl. S. 771–788). Wiesbaden: Springer VS.

Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen*. Frankfurt am Main/New York: Campus.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum qualitative Sozialforschung*, *1*(1) https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9441-7_29.

Wolff, J. (2005). *Zeit für Erwachsenenbildung. Evangelische Erwachsenenbildung zwischen Zeit-Diagnosen und Frei-Zeit-Bedürfnissen*. Göttingen: V & R Unipress.

Zeuner, C., & Faulstich, P. (2009). *Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

ZfW (2019) 42:221–233
https://doi.org/10.1007/s40955-019-0134-z

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Lernräume für Intrapreneurship. Eine praxistheoretische Perspektive auf Grenzziehung und Grenzbearbeitung im Spannungsfeld zwischen Arbeitsalltag und Innovationsentwicklung

Andreas Schröer · Joy Rosenow-Gerhard

Eingegangen: 4. Januar 2019 / Angenommen: 12. April 2019 / Online publiziert: 10. Mai 2019
© Der/die Autor(en) 2019

Zusammenfassung Im vorliegenden Beitrag untersuchen die Autoren die Konstituierung und Bearbeitung von Grenzen zwischen Arbeitsalltag und Innovationsentwicklung anhand eines Innovationslabors in der Sozialwirtschaft. Intrapreneure eignen sich dort unternehmerische Praxen an, um auf diese Weise soziale Innovationen zu fördern. Grenzziehung und -bearbeitung lassen sich deutlich machen an der räumlichen Strukturierung der performativen Praxis, der Konstitution eines symbolischen Raums, einem Rhythmus im Wechsel von Divergenz und Konvergenz, sowie Be- und Entschleunigung. Die Synchronisation des datenzeitlichen Rhythmus in der Prozessplanung und dem modalzeitlichen Rhythmus des Lernprozesses in den Teams ist eine zentrale Herausforderung (auch) für Laborkonzepte.

Schlüsselwörter Relationaler Raum · Soziale Innovation · Innovationslabor · Grenzziehung · Grenzbearbeitung · Lernen Erwachsener

Learning spaces for intrapreneurship. A practice-theoretical perspective on the processes of boundary setting within the tug of war between everyday work routine and developing innovation

Abstract In this paper, the authors examine the setting of and working with boundaries between everyday work and innovation development, based on an empirical analysis of an innovation lab in the social economy. The lab allows intrapreneurs to learn and use entrepreneurial practices to foster social innovation. The process of boundaries setting can be made clear by the spatial structuring of performative

Prof. Dr. A. Schröer · Dipl.-Päd. J. Rosenow-Gerhard (✉)
Universität Trier, Trier, Deutschland
E-Mail: joy.rosenow-gerhard@uni-trier.de

Prof. Dr. A. Schröer
E-Mail: schroeer@uni-trier.de

practice, the constitution of symbolic spaces, the rhythm of divergence and convergence as well as acceleration and deceleration. The synchronization between the "data time" (Prange) of the process and the modal time of the participants is another crucial challenge for laboratory concepts.

Keywords Relational model of space · Social innovation · Innovation lab · Boundary setting · Working with boundaries · Adult learning

1 Einleitung

Die Fähigkeit zum unternehmerischen Handeln wird zunehmend im Bildungsbereich (Lackéus 2015) und in den sozialen Diensten (Nandan et al. 2015) als erforderlich angesehen, um mit dem schnellen Wandel veränderter politischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen angemessen umgehen zu können. Für das Erlernen unternehmerischer Fähigkeiten gelten erfahrungsbasierte und praxisorientierte Lernarrangements als geeignet (Deakins und Freel 1998), mit Anleihen an Ansätze problembasierten Lernens (Jones und English 2004). Entrepreneurship Education ist zudem Topos der Wissenschaftlichen Weiterbildung geworden.

Als „Unternehmerinnen" und „Unternehmer" werden Akteure bezeichnet, die Innovationen maßgeblich entwickeln, umsetzen und verbreiten (Swedberg 2009). Theorien zu sozialen Innovationen (Mulgan 2012) betonen, dass sich Innovationen durch neue Handlungsformen und -muster auszeichnen, die Verbreitung gefunden haben. Seit einiger Zeit gewinnen Innovationslabore an Bedeutung, um (soziale) Innovationen zu entwickeln und testweise umzusetzen (Gryszkiewicz et al. 2016). Solche Labore sind nicht nur Forschungs- und Entwicklungseinheiten, sondern auch Lernorte der Weiterbildung (Schröer und Schmitz 2019). Die Teilnehmenden (TN) werden unterstützt, unternehmerische Denkweisen anzunehmen und Fähigkeiten zu erwerben, die als unternehmerisch bezeichnet werden (Bacigalupo et al. 2016). Wenn es sich bei den TN um Intrapreneure handelt, also unternehmerisch handelnde Mitarbeitende in existierenden Unternehmen, wird die Vereinbarkeit von Arbeitsalltag und Laborteilnahme zur Gelingensbedingung des Innovationsvorhabens. Dies gilt besonders, weil Arbeitsalltag und Innovationslabor unterschiedlichen handlungsleitenden Logiken folgen, die March (1991) als „exploitation" (Alltag) und „exploration" (Labor) charakterisierte. Exploratives Lernen und Innovationsentwicklung sind demnach auf ein gewisses Maß der Abgrenzung vom Arbeitsalltag angewiesen, der die unmittelbare Verwertung des Angeeigneten verlangt.

Labore für Intrapreneurship lassen sich als temporäre Lernorte der Weiterbildung verstehen, insofern sie unternehmerisches Lernen von Individuen (pädagogisch gestaltet) unterstützen. Primär gelten sie zwar als Entwicklungsräume, in denen Innovationen für Organisationen erarbeiten werden. Die Reflexion auf Innovationslabore als noch wenig untersuchter Lernkontext ist jedoch erziehungswissenschaftlich attraktiv, weil darin individuelle und organisationale Lernebenen intendiert sind. Für beide Lernebenen ist das Verhältnis von Labor und entsendender Organisation zentral – für die TN im Sinne der Herausforderung der Vereinbarkeit von Arbeitsalltag und Teilnahme ebenso wie für TN in der Erwachsenenbildung (Schmidt-Lauff 2018).

Für die Organisation steht die Durchlässigkeit von Organisationsgrenzen in Hinblick auf innovationsorientierte Praktiken und entwickelte Lösungen im Vordergrund.

Aus pädagogischem Interesse an der lernunterstützenden Funktion des Labors werden im zugrunde liegenden Projekt nicht die Praktiken des Lernens fokussiert, sondern die beobachtbare Lernunterstützungspraxis. Dabei unterscheiden wir zwischen der *angebotenen* und der von den TN *angenommenen* Lernunterstützung. Für die Lernunterstützung ist das Verhältnis von Arbeitsalltag und Laborteilnahme und die raumzeitliche Konstitution der Grenzen zwischen beiden genauer zu analysieren (Schröer und Händel 2019). Das soziale Handeln der TN (re-)produziert Raum(an)ordnungen (Löw 2001), andererseits strukturieren diese z. T. symbolischen Ordnungen das Handeln der TN. An diesem – in der Erwachsenenbildung bekannten – doppelten Verweiszusammenhang von Struktur und Handlung (Kraus et al. 2016) knüpft unsere Analyse der lernunterstützenden Wirkung von Raumordnungen an.

Wie konstituieren sich die Grenzen eines Labors für Intrapreneurship zum Arbeitsalltag? Wie bearbeiten TN diese Grenzen, um sie produktiv werden zu lassen? Diesen Fragen geht der vorliegende Beitrag in praxistheoretischer Perspektive nach. In dieser Perspektive wird das Verständnis von Grenzen und Grenzziehung eines relationalen Raums (Löw 2001) mit der zeittheoretischen Grundlegung der Synchronisierung von Datenzeit (Verlaufszeit) und Modalzeit (Eigenzeit) (Berdelmann 2010) verschränkt. Dadurch wird der Umgang der TN mit den Grenzen des Labors in raumzeitlicher Perspektive deutlich. Für den vorliegenden Text haben wir den Schwerpunkt auf die räumliche Betrachtung gelegt und insbesondere Material an den Stellen analysiert, wo die räumliche und die zeitliche Perspektive zusammenkommen.

Im Folgenden leiten wir nach einer theoretischen Einführung zu drei gegenstandsbezogenen Fragestellungen über, welche anschließend die Struktur unserer Ergebnisdarstellung bieten. Wir schließen mit der zentralen Herausforderung und Desiderata zur weiteren Analyse.

2 Theoretischer Rahmen und Entwicklung der Fragestellungen

Ausgehend vom *Practice Turn* in den Sozialwissenschaften (Schatzki 2001) verstehen wir Organisationen, und damit die Organisation Labor, als Bündel von Praktiken und materialen Arrangements. Praktiken werden als raum-zeitlich strukturiert gefasst, sie beinhalteten Know-how, anleitende Regeln und eine teleologisch-affektive Struktur (Ziele, Emotionen). Für deren Analyse ist ein Verständnis des Kontextes ebenso wichtig wie die Arrangements aus materiellen Objekten, wie Personen, Artefakten, Organismen und Dingen. Praktiken in Organisationen geschehen ereignishaft, ähnlich wie in einer Aufführung, sie werden in performativen, raum-zeitlich strukturierten Akten aktualisiert (Reckwitz 2002).

Im Fokus des Forschungsvorhabens steht ein Innovationslabor, das von mehreren Sozialunternehmen aus Diakonie und Caritas gemeinsam betrieben wird und darauf abzielt, durch *Social Intrapreneurs* (Schmitz und Schröer 2016) soziale Dienstleistungsinnovationen im Kontext dieser Sozialunternehmen hervorzubringen. Das Innovationslabor soll unternehmerisches Lernen unterstützen und kann daher als

Organisationsgrenzen überschreitender temporärer Lernraum verstanden werden. In diesem pädagogischen Raum werden unternehmerische Praktiken eingeübt, die sich von den professionellen Praktiken in den Herkunftsorganisationen der TN (hier Sozialunternehmen und Wohlfahrtsverbände) unterscheiden. Im Folgenden werden Praktiken der Konstitution, Bearbeitung und Reflexion dieser Grenze zwischen Labor und Herkunftsorganisation analysiert.

Den Raum des Labors verstehen wir als relationale (An-)Ordnung von Menschen und sozialen Gütern (*Spacing*), der von Menschen durch kontinuierliche Platzierung und Verknüpfung konstituiert und auf symbolischer Ebene durch die integrativen Interpretationsleistungen von Menschen synthetisiert wird (Löw 2001). Grenzziehung entsteht zunächst durch die örtliche Separierung der Laborarbeit vom Arbeitsalltag, d. h. das Labor wurde in einem kommunalen *Innovation Hub* eingerichtet. Zur Konstituierung gehören die Andersartigkeit der örtlichen Settings im Labor und die räumliche Strukturierung der Innovationspraktiken, die wiederum zur Entstehung symbolischen Raumes beitragen. Praktiken des Verweisens, Zeigens oder Implementierens der prozessverantwortlichen Labormoderatorinnen sind dabei konstitutives Merkmal pädagogischer Räume (Göhlich 1993). Die lernunterstützende Qualität von Räumen wird im Wechselspiel von Öffnung und Schließung des pädagogischen Raums zur Welt; hier etwa die Welt der entsendenden Organisation oder der Alltag der späteren Nutzerinnen der neuen sozialen Dienstleistungen deutlich. Diese Überlegungen führen zur ersten forschungsleitenden Frage für die folgende empirische Analyse: *Inwieweit unterstützt die besondere räumliche Strukturierung der performativen Praxis im Labor das unternehmerische Lernen der Teilnehmenden (z. B. durch Öffnung und Schließung des Labors zur äußeren Welt)?*

Das Intrapreneurship-Labor wurde als ein partiell handlungsentlasteter Raum („Schonraum“) konzipiert, in dem die TN in Abgrenzung zu ihren sonstigen Alltagsanforderungen neue Lösungsideen entwickeln können. Trotz thematischer Anknüpfungspunkte an die Arbeit in den Herkunftsorganisationen soll das Labor als separater Raum die Konzentration auf Entwicklung und Lernen ermöglichen. Zugleich sollen die Grenzen zu den entsendenden Unternehmen so weit transparent sein, dass es nicht zu allzu großen Fremdheits- oder Abstoßungsreaktionen zu den entwickelten Lösungen kommt. Das Labor ist dabei mehr als ein metaphorischer Schonraum, denn es handelt sich um einen physischen Ort, der jedoch auch symbolisch gefüllt wird. Für diese symbolische Ebene verwenden wir in der zweiten forschungsleitenden Fragestellung den Begriff des symbolischen Raums: *Wie vollzieht sich die Kreation symbolischen Raumes im Labor durch spezifische Praktiken und performative Akte der Beteiligten?*

Die Grenzkonstitution wird durch temporäre Muster unterstützt, sodass sich die zeitliche und räumliche Ebene grenzkonstituierender Praktiken verschränken. Zur zeitanalytischen Einordnung ist zunächst auf die elementare Bedeutung von Zeit, Entwicklungsphasen und Rhythmus in der Innovationsforschung zu verweisen. In Innovationsprozessen spielen chronologische Strukturierungen in Entwicklungsphasen eine wichtige Rolle (z. B. Invention, Innovation und Diffusion; vgl. Schumpeter 1942). So wird im Sinne der Innovationsförderung und kreativer Problemlösung vor allem Wert gelegt auf die Rhythmisierung (Zaltman et al. 1973) von Phasen der Divergenz und Konvergenz (Rickards 1994). Vergleichbar mit der erziehungswis-

senschaftlichen Analyse des Unterrichtsgeschehens soll in methodisch unterstützten Innovationsprozessen das Potential oszillierender Wechsel (Berdelmann 2010) zwischen varianzsuchenden und -reduzierenden Phasen ausgeschöpft werden. Auch Tempowechsel und Geschwindigkeit markieren eine Differenz zum Arbeitsalltag, in dem Lösungen (Projekte) über längere Zeiträume entwickelt und Entscheidungen (z. B. welche Idee verfolgt wird) nicht so schnell getroffen werden wie im Labor. Interessant ist dabei insbesondere die Synchronisation von didaktischer Konzeption (Datenzeit) und der Eigenzeit der Lernenden (Modalzeit) (Prange 2009). Die dritte forschungsleitende Frage lautet daher: *Inwieweit unterstützt der Rhythmus im oszillierenden Wechsel zwischen Phasen der Divergenz und Konvergenz, zwischen hoher Geschwindigkeit und Entschleunigung der Konstitution labortypischer zeitlich-strukturierter Innovationspraktiken?*

Diese drei Leitfragen orientieren die empirische Analyse, deren methodisches Vorgehen im Folgenden dargestellt wird.

3 Methodisches Vorgehen

Das Material entstammt einem Forschungsprojekt über ein Innovationslabor, das mehrere Sozialunternehmen gemeinsam betreiben. In der Datenerhebung kamen insbesondere die Teilnehmende Beobachtung jedes Workshops (WS) und Interviews zu zwei Zeitpunkten zum Einsatz. Die *Teilnehmende Beobachtung* wurde jeweils von einem Mitglied des Forschungsteams während der einzelnen sechs Workshops (WS) durchgeführt. Die Beobachtende nahm am gesamten WS teil, ohne jedoch Prozessschritte selbst mitzuvollziehen. Interaktion beschränkte sich auf Situationen, in denen die Forscherin selbst angesprochen und einbezogen wurde, und schloss eine einflussnehmende Kommunikation aus. Die Themenfelder des Beobachtungskatalogs deckten die Bereiche „Setting“, „Adressierweisen“, „Formulierte Ziele des Labors“, „Methodeneinsatz“, „Verständnis von Unternehmertum“, „Lernpraxen“, „Zusammenarbeit und Interaktion in und zwischen Teams“, „Bedingungen für Intrapreneurship“ und die „Projektideen“ ab. Die *leitfadengestützten Interviews mit den TN* zu zwei Zeitpunkten dienten der Generierung von Erzählungen und der Evaluation zu den Themenblöcken „Motivation und Ziele“, „Selbsteinschätzung in Bezug auf unternehmerische Fähigkeiten“ und „Erwartungen an die Teilnahme am Labor“ bzw. im Abschlussinterview der „Erwartungserfüllung“, „Vereinbarkeit der Teilnahme mit dem Alltag“, „Zusammenarbeit im Team/Gruppe/mit den Moderatorinnen/Experten“ sowie „Veränderungen der eigenen Person und Lernzuwachs“. Die Daten wurden telefonisch erhoben (t1 vor WS2, t2 nach WS6; $n = 24$) und anschließend transkribiert. Alle Daten wurden in Anlehnung an die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) und in Anlehnung an die Praxeography nach Bueger (2013) codiert und verschränkt in mehreren Durchgängen ausgewertet.[1]

[1] Darüber hinaus kamen im Forschungsprojekt weitere Interviews mit den entsendenden Vorgesetzten und Moderatorinnen im Labor, sowie Dokumentenanalyse und weitere Audio-, Foto- und Videoaufzeichnungen zum Einsatz, die jedoch aufgrund des aktuellen Projektstands (laufende zweiten Erhebungsphase) nicht in die vorliegende Analyse einbezogen werden konnten.

4 Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Der Laborprozess setzte sich zusammen aus sechs Präsenzworkshop-Tagen und konkreten Arbeitsaufgaben für die Zwischenzeiten. Zusätzlich fanden eine Auftakt-, Abschluss- und Expertenveranstaltung statt, zu der Vertretende der entsendenden Organisation (Vorgesetzte, Kolleginnen), Expertinnen sowie die interessierte Öffentlichkeit eingeladen wurden. Im Labor wurden praxiserprobte Methoden zur Entwicklung innovativer Dienstleistungen, wie *Human Centred Design, Business Model Generation* (Osterwalder und Pigneur 2010), und die Herangehensweise des *Lean Startup* (Ries 2011) kombiniert. Die Orientierung an den Bedarfen der späteren Nutzergruppen war dabei zentral für die Entwicklung der angestrebten Geschäftsmodelle. Zwischen den WS arbeiteten die TN individuell an ihren Projekten, konnten jedoch jederzeit Beratung von den beiden Moderatorinnen oder Experten in Anspruch nehmen.

In Bezug auf die forschungsleitenden Fragen konnte Folgendes exemplarisch festgestellt werden.

4.1 Inwiefern unterstützt die besondere räumliche Strukturierung der performativen Praxis im Labor das unternehmerische Lernen der Teilnehmenden?

In Innovationslaboren, in denen *Design Thinking* (Plattner et al. 2009) zum Einsatz kommt, wird in der Regel ein hohes Maß an räumlicher Flexibilität benötigt, um unterschiedliche Konstellationen der Team- und Gruppenarbeit zu ermöglichen. Dies zeigt sich z. B. in mobilen Sitzmöbeln und beweglichen Elementen, wie Pinnwänden. Hieran zeigt sich eine konzeptionelle Differenz zu einem durchschnittlichen Büro, in dem üblicherweise Möbel wie Schreibtische, Regale, Schränke und Tische nicht beweglich sind, ebenso wie die Differenz zu einem gewöhnlichen Seminarraum mit Tischen und Stühlen mit der üblichen Ausrichtung auf eine Projektionsfläche.

Auffällig ist, dass die Veranstaltungsräume in der vorliegenden Untersuchung eine konzentrische räumliche Standard-Konfiguration aufweisen, die bei aller potenziellen Flexibilität des Raumes und der Methode nicht verändert wurde: Die Stühle sind im Kreis ausgerichtet und dahinter die Pinnwände aufgestellt, eine pro Zweierteam, einige Tische sind an den Rand geschoben. WS 1, 2 und 5 finden in einem kleineren Raum (49 qm) statt, in dem sich die TN einfach auf ihrem Stuhl umdrehen, um am Tisch dahinter zu arbeiten. Der größere Raum (WS 3, 4, 6) weist dasselbe Arrangement auf einer größeren Fläche (140 qm) auf. Diese Standard-Konfiguration bleibt auch in der Nutzung der TN nahezu unverändert, die angebotene Flexibilität des räumlichen Arrangements wird nur im Ansatz genutzt: In WS1 nehmen einige TN ihre Pinnwand zu einem anderen Ort mit; in allen anderen WS arrangieren weder TN noch Moderatorinnen den Raum um.

Beispiel: Zwei TN eines Teams drehen sich in WS1 auf ihrem Stuhl um und verwenden die Pinnwand hinter ihnen. Sie stehen nach kurzer Zeit auf und arbeiten stehend im Bereich zwischen Stuhllehne und Pinnwand, verändern jedoch keins der beiden, sodass der Abstand von weniger als 1 m nicht variiert wird (die Platzverhältnisse hätten dies ermöglicht).

Die TN melden im Abschluss-Feedback zurück, dass sie das hohe Maß an Flexibilität in der Workshop-Gestaltung sehr geschätzt hätten. Aus Sicht der Teilnehmenden Beobachtung lässt sich diese Flexibilität zwar bezogen auf die zeitliche Strukturierung bestätigen, nicht jedoch im Hinblick auf die räumliche Konfiguration. Die räumliche Stabilität scheint den Bedürfnissen der TN zu entsprechen, die bei der Beschreibung ihrer optimalen Lernräume teilweise ihre Büros beschreiben, welche z. B. über einen sehr aufgeräumten Schreibtisch verfügen. Anstelle der methodisch vorgesehenen Differenz zwischen stabiler räumlicher Struktur im Arbeitsalltag und Flexibilität in den Laborphasen wird der Stabilität des Arbeitsalltags eine weitere stabile Konfiguration (Labor) gegenübergestellt. Durch diese beiden stabilen räumlichen Konfigurationen wird die methodisch intendierte Grenze zwischen Labor und Arbeitsalltag (Stabilität – Flexibilität) erodiert.

Eine weitere Differenz wird im Modus der Zusammenarbeit deutlich. Während im Labor mehrere Ebenen der Zusammenarbeit (Zweierteam, Team-Tandems, Großgruppe) vorgesehen sind, arbeiten einige TN im Alltag eher alleine (z. B. Stabsstelle), andere haben keinen täglichen Kontakt zu Kolleginnen, da sie überwiegend im Homeoffice arbeiten. Die Arbeit im Team markiert demnach eine Grenze zum Arbeitsalltag. In den Eingangsinterviews äußern einige TN, dass sie sich sehr auf die enge Zusammenarbeit mit einer Teampartnerin bzw. -partner freuen. Im Abschlussinterview wird deutlich, dass die enge Zusammenarbeit im Zweierteam als förderliche Komponente für den eigenen Lernprozess und die Entwicklung des Geschäftsmodells (Perspektivwechsel, Arbeitsteilung, fachliche Ergänzung) wahrgenommen wurde.

Auffällig ist, wie stark die räumliche Konfiguration auf die Zusammenarbeit im Zweierteam als Kernarbeitseinheit ausgelegt blieb (die Teamkonstellation wird nur in einer Warm-up-Übung in WS2 aufgelöst, in zwei Situationen wurden je zwei Teams für eine Feedbacksituation gematcht). Dies steht im Gegensatz zur Betonung von Multiprofessionalität und Diversität im methodischen Ansatz. Die räumliche Konfiguration beschränkt hier die Möglichkeiten design-orientierter Innovationsentwicklung.

Grundsätzlich artikulieren die TN die Wichtigkeit des örtlichen Abstands, der damit als lernunterstützendes Element gesehen wird:

> Es war wichtig, dass wir uns die Zeit genommen haben. [...] weil wenn man jetzt da im Büro sitzt oder so und ähm sowas nebenher versucht zu erledigen, dann ist das nicht möglich, also das, das war schon gut, [...] weg von der gewohnten Umgebung und einfach hin ähm in was Neues, also. Meistens kommen dann auch neue Gedanken, wo man vorher nicht dran gedacht hat. Wenn man sich nicht dort befindet, wo man sich sonst eh aufgehalten hätte. (TN2, t2).

Den TN gelingt es, die Grenze produktiv zu bearbeiten und lernunterstützend zu nutzen: Fast alle Teams haben eine mehrstündige Hin- und Rückfahrt mit Auto oder Bahn, während der bereits viel besprochen und an den Projekten weitergearbeitet wird. Andererseits scheint auch die Distanz zu begrenzen, da ein Entsender im Abschlussinterview davon spricht, dass er der Einladung zur Runde der Expertinnen und Experten zwar einmal gefolgt ist, aber die örtliche Distanz einfach zu weit für einen weiteren Besuch gewesen sei.

4.2 Wie vollzieht sich das Synthetisieren des symbolischen Raumes durch spezifische Praktiken und performative Akte der Beteiligten?

Im Folgenden wird gezeigt, welche symbolischen Räume die TN hervorbringen und damit das Labor positionieren. Das Labor erfüllt aus Sicht der TN verschiedene Funktionen, die dessen Abgrenzung zum Arbeitsalltag deutlich machen. Beispielsweise möchte ein TN das Labor explizit als *Lernraum* nutzen. Im Eingangsinterview zählt er Dinge auf, die er explizit lernen möchte und erläutert „*Das sind Fähigkeiten, die ja sonst in meinem Alltag auch nicht geschult werden*" (TN1, t1). Auch eine andere TN beschreibt schon vorab sie habe „*immer das Gefühl, dass ich nicht gut genug äh sprechen und mich darstellen kann in wichtigen Situationen, und da erhoffe ich für mich persönlich einfach einige Tipps. Besser auf'n Punkt zu kommen zum Beispiel, solche Dinge*" (TN4, t1).

Das Labor wird auch als *Schonraum* wahrgenommen: TN10 bezeichnet das Labor im Interview (t2) als „*Schutzblase*". Auch die Moderatorinnen verweisen auf den partiell handlungsentlasteten Schonraum: „*Wenn ihr zurück geht an eure normalen Arbeitsplätze habt ihr noch andere Aufgaben*" (W3, WS1). Auf der anderen Seite berichten fast alle TN, dass es eine intensive und anstrengende Zeit war, die sie auch herausgefordert hat, beispielsweise durch die Pitches und das Präsentieren vor fremden Menschen.

In Bezug auf die Positionierung gegenüber Dritten stellt TN6 den Vergleich mit der Fernsehsendung „Höhle der Löwen" als sehr passend für die Beschreibung des Labors vor. Sie berichtet auch davon, dass ihre Kollegen ihre Teilnahme am Labor als „*Wellness-Fortbildung*" bezeichnen würden, da sie und ihr Teamkollege „*immer so gut gestimmt zurückgekommen*" seien (TN6, t2). Die TN legitimiert die eigene Teilnahme mit der um Dramaturgie und Spannung bemühten TV-Sendung und wertet diese damit auf bzw. grenzt sie gleichzeitig von „Wellness" ab.

Das Labor als *Experimentierraum* wird insbesondere anhand der verschiedenen Materialien, die permanent zur Verfügung stehen, wahrgenommen. Einen Schwerpunkt des *Design Thinking* bilden die Visualisierung aller Gedanken und Notizen sowie das bildliche Gestalten eines Prototyps. Mit Klebezetteln in verschiedenen Farben und Größen können Gedanken festgehalten und jederzeit neu arrangiert werden. Insbesondere in WS2 kommen Kreativtechniken zum Einsatz, denn die TN sollen aus ihrer ersten Ideengenerierung zwei Ideen auswählen und diese mit Hilfe eines Prototyps veranschaulichen. Dafür wird unterschiedliches Material in der Mitte des Stuhlkreises zur Verfügung gestellt (Lego-Bausteine, Bastelmaterial, vorgefertigte Szenen, Figuren, Sprechblasen etc.). Die TN bedienen sich sofort und erstellen kreative Prototypen ihrer Lösungsansätze. Dies ist der körperlich aktivste WS, wo zwar die örtliche Konfiguration nur minimal angepasst wird, aber die TN immer wieder von ihren Plätzen zum Materiallager in der Mitte gehen und zeitweise auf dem Boden sitzend oder hockend arbeiten. Positiv bewerten die TN, dass im Hinblick auf die Materialien „immer alles da" gewesen sei, sodass Kreativität entstehen konnte. Die TN verwenden je Gruppe wenig, insgesamt jedoch von allen vorhandenen unterschiedlichen Materialientypen.

Des Weiteren wird das Labor von den TN als *Reflexionsraum* charakterisiert. Anhand einer Lebenslaufanalyse in WS1 wurde der Blick zunächst retrospektiv auf die

persönlichen Ressourcen, anschließend auf gemeinsame Ressourcen und Netzwerke des Teams gelenkt. Obwohl dieser Rückblick nur insgesamt wenige Minuten lang war wird das Lab als Reflexionsraum wahrgenommen. Ein TN gibt darüber hinaus an, dass das Lab für ihn insgesamt ein „*Raum zum Denken*" (TN2, t2) war. Gegenüber Dritten beschreibt er daher: „*Wir haben eine Idee und dort haben wir die Zeit und den Raum das zu vollenden und durchdenken, einfach um frei denken zu können*" (TN2, t2).

Zudem konstituiert sich der symbolische Raum als *Bühne*. Elevator Pitches sind in der Start-Up-Szene ein gängiges Instrument, um in kurzer Zeit interessierten Personen den persönlichen Lösungsansatz für das Problem einer (sozialen) Bedarfsgruppe nahe zu bringen. Speziell bei der Suche nach Investoren haben sich mittlerweile unterschiedliche Formen etabliert. In jedem WS wird mindestens einmal gepitcht und von den anderen TN und Moderatorinnen Feedback gegeben. In WS3 waren stundenweise Expertinnen, Vorgesetzte und Kolleginnen der TN eingeladen um zur Idee in einem frühen Stadium Feedback einzuholen. In WS6 wurden so auch die Ergebnisse vorgestellt.

Bei der Einübung der Pitches wurde das Labor in eine Vorder- und Hinterbühne arrangiert: Die WS1, 2 und 5 finden im kleineren Seminarraum statt, neben dem ein Arbeitsraum mit vielen unterschiedlichen Sitz- und Arbeitsmöbeln liegt. In den Arbeitsphasen ziehen sich einige Teams dorthin zurück. Anschließend wird das Ergebnis in Form eines dreiminütigen Pitches aufgeführt. Dabei variiert, ob die Teams für den Pitch (mit Pinnwand) in den Seminarraum zurückkehren oder ob die anderen TN zu ihrer Pinnwand kommen. Letzteres bedeutet, dass die gesamte Gruppe den eigentlichen Seminarraum verlässt. Im größeren Seminarraum sind die Pinnwände um den Stuhlkreis herum aufgestellt, der Raumwechsel entfällt. Die zeitliche Rhythmisierung ist klar und wird von den TN eingehalten: Während je ein Team präsentiert notieren die anderen Stichworte auf einem Klebezettelblock. Der Wecker beendet die Performanz der Projektpräsentation. Die anderen TN geben nun (anhand eines Schemas) Feedback und reichen ihre Notizzettel an die Präsentierenden, welche die Zettel an die Pinnwand kleben. Rhythmus und Dauer sind allen bekannt und grundsätzlich jedes Mal gleich. Die örtliche Trennung unterstützt den Aufführungscharakter. In WS3 und WS6 spendet die erweiterte Zuhörerschaft Applaus, was den Aufführungscharakter unterstützt und formalisiert.

4.3 Inwieweit trägt der Rhythmus im oszillierenden Wechsel zur Konstitution labortypischer zeitlich-strukturierter Innovationspraktiken bei?

Aus dem Diskurs der Innovationsförderung ist hinreichend bekannt, dass Innovationsentwicklung Zeit und Raum braucht. Dies liegt letztlich im Begründungshorizont der Innovationslabore verankert, die einen Raum abseits des Alltagsgeschäfts bieten um an Ideen zu arbeiten (Durst und Stahle 2013). Die zeitliche Rhythmisierung im Labor durch die Moderatorinnen stellt eine Differenz zum Arbeitsalltag der TN da. Die meisten TN berichten, dass sie im Arbeitsalltag relativ frei in ihrer Zeiteinteilung sind, sodass die enge zeitliche Taktung insbesondere in der ersten Hälfte einen großen Unterschied darstellt. Durch die freie Zeiteinteilung hatten die überwiegenden TN daher eher selten Schwierigkeiten, die Vor- und Nachbereitung der WS in ihren

Arbeitsalltag zu integrieren. Allerdings verfügten nur sehr wenige der TN über eine Freistellung von Aufgaben, sodass die Teilnahme am Labor (inkl. Vor- und Nachbereitung) zwar grundsätzlich Arbeitszeit war, jedoch zu den üblichen Aufgaben hinzukam.

Konzeptionell sind die WS klar gegliedert und in einen festen Ablauf gebracht, der auch den TN vorab vorliegt (Uhrzeit, Phasen und Aufgaben). Es fällt auf, dass nahezu jeder Tag anders verläuft als in dieser Agenda vorgesehen. Der einzige fixe Zeitpunkt scheint das Mittagessen zu sein (vermutlich aufgrund eines externen Caterers). Von dieser konzeptionellen Rhythmisierung der Datenzeit wurde in jedem WS abgewichen und Rhythmus und Inhalte dem geäußerten Bedarf der TN und somit den Eigenzeiten der Lernenden angepasst. Die Eigenzeit der Lernenden wurden zwar respektiert, die dadurch entstandenen Verzögerungen jedoch von Seite der TN als „*Leerlaufzeiten*“ (TN5, t2) interpretiert.

Auch an anderer Stelle wurde die Ausdehnung der Eigenzeit des Lernens durchaus akzeptiert: Ein Team hat bis zum Schluss keine Interviews mit der adressierten Zielgruppe geführt, weil die TN Zugangsschwierigkeiten hatten. Hier zeigt sich exemplarisch die zentrale pädagogische Herausforderung der Synchronisation im Spannungsverhältnis zwischen didaktischer Konzeption („Datenzeit“) und der Eigenzeit der Lernenden („Modalzeit“). Da die gegliederte Zeit geplanter Abläufe der Moderatorinnen der unverfügbaren Eigenlogik des Lernens der Intrapreneurs gegenübersteht, ist zwischen beiden Synchronisation erforderlich. Während die Datenzeit von einem Wechsel zwischen Phasen der Divergenz und Konvergenz ebenso wie von Phasen hoher Geschwindigkeit und Entschleunigung geprägt ist, lösen einzelne Teams diese Rhythmen in ihrer Modalzeit auf. Toleriert von der Moderation dehnen sie Phasen aus, oder schließen Prozessschritte nicht ab. Die Teilnehmenden Beobachtungen zeigen, dass der Abgleich zwischen Modal- und Datenzeit im Sinne einer Synchronisation häufig nicht aktiv vorgenommen wird.

Zum Laborprozess gehören Tempowechsel: Zu Beginn war der Rhythmus sehr schnell, die TN mussten viele kurze Aufgaben bearbeiten (Reflexion der Ressourcen, Ideation, Prototyping, Testing). Insbesondere während der Ideation wurde mit hoher Geschwindigkeit vorgegangen, während in anderen Phasen entschleunigt wurde. Die TN berichten überwiegend, dass sie die zeitliche enge Taktung zwar zu Beginn als Herausforderung, nach kurzer Zeit aber als unterstützend wahrgenommen hätten. In der zweiten Hälfte war der Rhythmus nicht mehr hoch und wurde als „*bissl viel Leerlauf*“ (TN1, t2) oder „*bissl wie Kaugummi*“ (TN2, t2) wahrgenommen.

Grenzbearbeitung zeigt sich u. a. im Umgang der Intrapreneure mit dem zeitlichen Umfang der Projekte, die sich nicht gänzlich innerhalb der Arbeitszeit bearbeiten lassen. Während alle TN für die WS freigestellt sind, lassen sich die umfängliche Vor- und Nachbereitung und die gedankliche Entwicklungsarbeit nur schwer auf Arbeitszeiten eingrenzen, wodurch automatisch Überschneidungen mit der Freizeit eintreten. Eine TN artikuliert dies im Zusammenhang mit ihren Kolleginnen und Kollegen, über die sie sagt: „*Die denken man macht sich einen faulen Lenz, die sehen nicht was da für eine Arbeit drin steckt und was wir da auch für eine Freizeit reinstecken*“ (TN10, WS4). Während den TN die zeitliche Grenzziehung teilweise schwerfällt, fällt auf, dass Vorgesetzte zwar Mitarbeitende entsenden und ihnen so Raum und Zeit zur Verfügung stellen, selbst jedoch nicht alle bereit sind, Zeit für

die Exploration im Labor zu investieren. In WS4 entsteht eine Diskussion, wie Erwartungen des organisationalen Umfelds und Projektstand besser in Einklang gebracht werden können. Eine TN antwortet „*Die müssten alle mal hier her kommen, und nicht nur sagen ich hab keine Zeit*“ (TN10, WS 4).[2] Die TN markiert „hier“ die Grenze des Labors analog zum Wissensvorsprung, der mit der Teilnahme verbunden ist.

5 Diskussion

In der betrieblichen Wirklichkeit und der Startup Szene sind Innovationslabore verbreitet und aus Perspektive der Erwachsenenbildung als Lernorte von Interesse. Labore die sich primär an Intrapreneurs (hier: Mitarbeitende von Sozialunternehmen und Wohlfahrtsverbänden) richten, stehen dabei in einem Spannungsverhältnis zwischen dem Arbeitsalltag der entsendenden Organisation und dem raum-zeitlich verfassten, kreativ-kooperativem Lernarrangement des Labors.

Die empirische Analyse zeigt zunächst erwartungsgemäß, dass örtliche Arrangements zur *Grenzkonstitution* zwischen Labor und Herkunftsorganisation beitragen. Die räumliche Grenzziehung wird von TN als hilfreich und lernunterstützend wahrgenommen (materielle Bedingungen, Ausstattung, Zweierteams, Austausch mit den anderen TN und Moderatorinnen). Die untersuchten Formen der *Grenzbearbeitung* zwischen Labor und Herkunftsorganisationen zeigen *räumliche* (z. B. örtliche Distanz wird in Lernunterstützung umgewandelt) und *zeitliche* Ausprägungen (z. B. Anpassung des modalzeitlichen Rhythmus in der Datenzeit der TN) sowie solche auf Ebene der *Praktiken* (z. B. der Teamarbeit). Insbesondere die Rhythmisierung der Praktiken durch den zeitlichen Takt der Arbeitsschritte, die hohe Geschwindigkeit und enge zeitliche Vorgabe im Labor unterschied sich deutlich von der Rhythmisierung im Arbeitsalltag der Herkunftsorganisationen. Zur Synthetisierung trägt das Einüben bestimmter Praktiken bei, in denen eine Art innovationsorientierte bzw. unternehmerische Kultur zum Ausdruck kommt. Die TN erproben angebotene Praktiken und materiale Elemente (Struktur für Feedback, Struktur für Pitches, Wecker für Zeiteinhaltung usw.). Weniger deutliche Grenzen zeigten sich u. a. bei der Stabilität des örtlichen Arrangements. Zeitliche Übergänge zwischen Lernzeit und Freizeit wurden in der reflexiven Grenzbearbeitung einiger TN fließend wahrgenommen, ohne dass dies in den Herkunftsorganisationen entsprechend anerkannt war.

Neben der geografischen Trennung und räumlichen Strukturierung trägt in der Wahrnehmung der TN der symbolische Laborraum als Bühne, Schon-, Lern-, Experimentier- und z. T. auch Reflexionsraum zur Raumkonstitution in seiner Abgrenzung zum Arbeitsalltag bei. Dabei überlagern sich verschiedene Funktionen des symbolischen Raums, z. B. Motivation, Ideation, Präsentation, Exploration und Austausch (vgl. auch Jochumsen et al. 2014).

[2] Für WS3 und die Abschlusspräsentation in WS6 wurden die Vorgesetzten und weitere Expertinnen und Experten für Feedback zum jeweiligen Projektstand ins Labor eingeladen. TN10 bezieht sich dabei auf die Vorgesetzten, die der Einladung nicht gefolgt sind.

Nach außen wird das Labor legitimierend in Abgrenzung zum Organisationsalltag positioniert. Diese konzeptionelle Grenze wird durch die symbolische Raum-Ebene und die Einführung routinisierter Praxen, wie den Pitches, verstärkt.

Im kollektiven Zeiterleben des Labors wird die Eigenzeit des Lernens als besonders wertvoll und schützenswert wahrgenommen und markiert eine spezifische Diskontinuität zur zeitlichen Strukturierung der Praktiken des Arbeitsalltags (Hof et al. 2010). Die TN nutzen die dargebotene Struktur aus Divergenz und Konvergenz für ihre Projektentwicklung. Allerdings hat sich die Synchronisation von datenzeitlichem Rhythmus in der Prozessplanung und modalzeitlichem Rhythmus des Lernprozesses in den Teams als zentrale Herausforderung herauskristallisiert. Konkrete Formen der Synchronisation und Asynchronisation zu unterscheiden, haben wir daher als wichtige Aufgabe für die weitere Datenanalyse identifiziert. Darüber hinaus birgt die Analyse der produktiven Grenzbearbeitung dieser Praxisgemeinschaften Chancen für organisationales Lernen, welche an anderer Stelle vertieft analysiert werden sollen. Während die Lernunterstützung für die TN im Labor direkt beobachtbar war, ist die Unterstützung von Lernimpulsen an die entsendenden Organisationen nur indirekt zugänglich. Auch hierfür sind raum-zeitliche Arrangements und Laborgrenzen relevant. Durch die Teilnahme am Labor und die Aufrechterhaltung der symbolischen Grenzen des Labors als Lern- und Entwicklungsraum positionieren sich die TN als innovationsorientierte Mitarbeitende mit besonderen Kompetenzen in ihren entsendenden Organisationen. Zum anderen sollen die Innovationen Impulse für die entsendenden Organisationen bringen, die hier aus methodischen Gründen noch nicht untersucht werden konnten. Aus unserer Sicht birgt das untersuchte Projekt mit seinem umfangreichen Mixed-Methods-Materialzuschnitt insbesondere dann spannende Ergebnisse, wenn diese als verschränkte Gesamtergebnisse vorliegen.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. https://doi.org/10.2791/593884. EUR 27939 EN

Berdelmann, K. (2010). *Operieren mit Zeit. Empirie und Theorie von Zeitstrukturen in Lehr-Lernprozessen*. Paderborn: Schöningh.

Bueger, C. (2013). Pathways to practice: Praxiography and international politics. *European Political Science Review*. https://doi.org/10.1017/S1755773913000167.

Deakins, D., & Freel, M. (1998). Entrepreneurial Learning and the Growth Process in SMEs. *The Learning Organization, 5*(3), 144–155.

Durst, S., & Stahle, P. (2013). Success Factors of Open Innovation—A Literature Review. *International Journal of Business Research and Management, 4*(4), 111–131.

Göhlich, M. (1993). *Die pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Gryszkiewicz, L., Lykourentzou, I., & Toivonen, T. (2016). Innovation Labs: Leveraging Openness for Radical Innovation? https://ssrn.com/abstract=2556692. Zugegriffen: 17. Febr. 2019.

Hof, C., Kade, J., & Fischer, M. E. (2010). Serielle Bildungsbiographien – Auf dem Weg zu einem qualitativen Bildungspanel zum Lebenslangen Lernen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *56*(3), 328–339.
Jochumsen, H., Skot-Hansen, D., & Hvenegaard-Rasmussen, C. (2014). Erlebnis, Empowerment, Beteiligung und Innovation: Die neue Öffentliche Bibliothek. In O. Eigenbrodt & R. Stang (Hrsg.), *Formierungen von Wissensräumen*. Berlin/Boston: De Gruyter Saur.
Jones, C., & English, J. (2004). A contemporary approach to entrepreneurship education. *Education + Training*, *46*, 416–423.
Kraus, K., Stang, R., Schreiber-Barsch, S., & Bernhard, C. (2016). Erwachsenenbildung und Raum. Eine Einleitung. In K. Kraus, R. Stang, S. Schreiber-Barsch & C. Bernhard (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven, professionelles Handeln, Rahmungen des Lernens* (S. 11–25). Bielefeld: wbv.
Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in Education. What, why, when, how*. Paris: OECD.
Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
March, James G. (1991). Exploration and Exploitation in Organizational Learning. *Organization Science*, 2(1), 71–87.
Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
Mulgan, G. (2012). The Theoretical Foundations of Social Innovation. In A. Nickels & A. Murdock (Hrsg.), *Social Innovations* (S. 33–65). London: Palgrave Macmillan.
Nandan, M., London, M., & Bent-Goodley, T. (2015). Social Workers as Social Change Agents: Social Innovation, Social Intrapreneurship, and Social Entrepreneurship. *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance*, *39*(1), 38–56. https://doi.org/10.1080/23303131.2014.955236.
Osterwalder, A., & Pigneur, Y. (2010). *Business Model Generation: A Handbook for Visionaries, Game Changers, and Challengers*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
Plattner, H., Meinel, C., & Weinberg, U. (2009). *Design Thinking: Innovation lernen – Ideenwelten öffnen*. München: mi-wirtschaftsbuch.
Prange, K. (2009). Zeit in Zeit. Über das Verhältnis von Unterrichtszeit und gelebter Zeit. In E. Protner (Hrsg.), *Pädagogische Konzeptionen zwischen Vergangenheit und Zukunft* (S. 43–52). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices. A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, *5*(2), 243–263.
Rickards, T. J. (1994). Creativity from a business school perspective: Past, present and future. In S. G. Isaksen, M. C. Murdock, R. L. Firesien & D. J. Treffinger (Hrsg.), *Nurturing and developing creativity* (S. 155–176). Norwood, NJ: Ablex.
Ries, E. (2011). *The Lean Startup: How Today's Entrepreneurs Use Continuous Innovation to Create Radically Successful Businesses*. New York: Crown Publishing Group.
Schatzki, T. R. (2001). Introduction: Practice theory. In T. R. Schatzki, K. D. Knorr-Cetina & E. v. Savigny (Hrsg.), *The Practice Turn in Contemporary Theory* (S. 10–23). London and New York: Routledge.
Schmidt-Lauff, S. (2018). Zeittheoretische Implikationen in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 319–338). Wiesbaden: Springer.
Schmitz, B., & Schröer, A. (2016). *How Giants Learn to Dance. Towards Conceptualizing the Social Intrapreneur*. Arbeitspapiere der Evangelischen Hochschule Darmstadt, Bd. 21.
Schröer, A. & Händel, R.B. (2019). Social Intrapreneurship Labs – organisationspädagogische Grundlegung und empirische Befunde. In A. Schröer et al. (Hrsg.), *Organisation und Zivilgesellschaft*. (S. 269–280). Wiesbaden: Springer VS.
Schröer, A. & Schmitz, B. (2019). Eine Methode zur Innovationsförderung in der Sozialwirtschaft. Das Labor für Diakonisches Unternehmertum (LaDU). In: B. Becher & I. Hastedt (Hrsg.), *Innovative Unternehmen in der Sozial- und Gesundheitswirtschaft* (S. 143–170). Wiesbaden: Springer VS.
Schumpeter, J. (1942). *Capitalism, Socialism, Democracy*. New York: Routledge.
Swedberg, R. (2009). Schumpeter's full model of entrepreneurship: economic, non-economic and social entrepreneurship. In R. Ziegler (Hrsg.), *An Introduction to Social Entrepreneurship* (S. 77–106). Cheltenham: Elgar.
Zaltman, G., Duncan, R., & Holbeck, J. (1973). *Innovation and Organizations*. New York: Wiley.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

ZfW (2019) 42:235–248
https://doi.org/10.1007/s40955-019-0137-9

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Delokalisierung, Entzeitlichung und Entpersonalisierung organisierter Pädagogik. Zur digitalen Transformation organisationaler Raumzeit und ihres Subjekts

Sebastian Manhart · Thomas Wendt

Eingegangen: 29. Dezember 2018 / Angenommen: 8. Mai 2019 / Online publiziert: 13. Juni 2019
© Der/die Autor(en) 2019

Zusammenfassung Die Form der sozialen Integration von Raum und Zeit bestimmt das Verständnis von Lernen, Personalität und Subjektbildung. In der Moderne formen Organisationen den Einzelnen durch systematische Beobachtung. Hierfür werden semiotische Techniken der Dynamisierung von Personen – Rechnen, Messen, Visualisierung, Rechaotisierung – entwickelt und pädagogisch genutzt. Deren Digitalisierung führt zu einer Autonomisierung präsentistischer Kontroll- und Steuerungspraktiken, die ohne Organisationen als Lehr- und Lernorte auskommen. Die Veränderung des Selbst wird zunehmend mittels Displays und unpersönlicher Algorithmen registriert und gesteuert. Als Reaktion darauf kommt es zu einem Boom partizipativer Verfahren, die pädagogisch auf die Zufälligkeiten interaktionistischer Unmittelbarkeit setzen.

Schlüsselwörter Subjektbildung · Lernen · Partizipative Verfahren · Organisationale Raumzeit · Organisationstheorie und -geschichte · Digitalisierung

Delocalization, De-temporization and Depersonalization of Organized Education. On the Digital Transformation of organizational space-time and its subject

Abstract The form of social integration of space and time determines the understanding of learning, personality and subjectification. In modernity, organiza-

Prof. Dr. S. Manhart
Universität der Bundeswehr München, München, Deutschland
E-Mail: sebastian.manhart@unibw.de

T. Wendt, M.A. (✉)
Universität Trier, Trier, Deutschland
E-Mail: wendtth@uni-trier.de

tions form individuals through systematic observation. For this purpose, semiotic techniques of dynamization of persons—calculation, measurement, visualization, rechaotisation—are developed and used pedagogically. Their digitization leads to the autonomization of presentational control and management practices, which operate without organizations as teaching and learning places. The change of the self is increasingly registered and controlled by means of displays and impersonal algorithms. In response, there is a boom of participatory methods that pedagogically focus on the randomness of interactional immediacy.

Keywords subjectification · learning · participatory methods · organizational space-time · organization theory · digitization

Die Gegenwart ist geprägt von einer Demokratisierung der individuellen Präsenz. Für das Personsein gilt *esse est percipi*. Die Anerkennung des Einzelnen ist immer stärker davon abhängig, möglichst überall, von jedem und jederzeit gesehen oder gehört zu werden. Dem entspricht die Ausrichtung des Selbstverständnisses an der medialen Präsenz im Vergleich mit anderen, wofür zahlreiche digitale Techniken der Visualisierung und der permanenten Registratur eigener Lebensvollzüge zur Verfügung stehen, die Ist- und Sollzustand in ein Verhältnis setzen. Neben Körperbildern, Leistungsdaten oder Kommentaren in sozialen Netzwerken kommt dabei auch der Demonstration von Lernen eine erhebliche Bedeutung zu. Mit diesen Darstellungspraktiken korrespondieren die neuen Möglichkeiten einer dauerhaften und ortsunabhängigen digitalen Registratur, die ihre Ursprünge in semiotischen Techniken der beobachtenden Dynamisierung von Personen haben, die vor allem auch in und durch Organisationen kultiviert werden. Damit geht eine Aktualisierung von Lehr-Lern-Arrangements, der Beziehungen von Lernenden und Lehrenden sowie der Form und Rolle von Lehr- und Lernorten einher. Neuere Formen algorithmisch-unpersönlicher Anreizsteuerung befördern eine für die digitale Moderne typische Subjektivierungsform (vgl. Maasen und Sutter 2016), deren Ausrichtung an einer panoptischen Dauerbeobachtung verdeutlicht, dass Anerkennungsverhältnisse nicht einfach positiv sind (vgl. Ricken 2009; Naumann 2016).

Im Folgenden werden langlaufende Umstellungen von Zeit- und Raumverhältnissen als Voraussetzung gegenwärtiger Entwicklungen dargestellt. Denn schon die soziale Ordnungsbildung früherer Gesellschaften beruhte auf der wechselseitigen Dauerbeobachtung aller Anwesenden. Wechselseitig-zirkuläre Sichtbarkeit und Personsein bedingen einander ebenso wie die zirkuläre Struktur der sozialen Raumzeit ein entsprechendes Verständnis von Lernen erfordert (1). Mit wachsender sozialer Differenzierung auf der Basis von Kommunikation unter Abwesenden übernehmen in der Moderne vor allem Organisationen die Funktion, den Einzelnen durch Dauerbeobachtung in soziale Existenz zu setzen. Hierfür werden semiotische Techniken der Dynamisierung von Personen – Rechnen, Messen, Visualisierung, Rechaotisierung – entwickelt und pädagogisch genutzt (2). Deren Digitalisierung führt zu einer Autonomisierung präsentistischer Kontroll- und Steuerungspraktiken, die auf Organisationen zunehmend verzichten können. Das Subjekt wird in ein neues Verhältnis zur eigenen Selbstveränderung gebracht, die nun vor allem auf technischen

Oberflächen, wie z. B. Displays, präsentiert und kontrolliert wird. Dabei wird extern weit mehr über eine Person gespeichert, als diese selbst über sich weiß. Lern- und Lehrort werden weiter auseinandergezogen. Gleichzeitig kommt es zu einem Boom partizipativer Verfahren, die erneut auf interaktionistische Unmittelbarkeit setzen, um Personen zu verändern (3).

1 Raum, Zeit, Lernen

Raum und Zeit sind grundlegende Sinnformen. Sie strukturieren symbolische Ordnungen, die sie wiederum darstellen. Ihre dimensionale Entfaltung variiert kulturell und historisch. Raum und Zeit werden in unserer Anschauung aneinander abgeglichen und ineinander überführt. Was wir als und im Raum aktuell wahrnehmen, ist nicht gleichzeitig mit uns. Was gleichzeitig mit uns ist, nehmen wir nicht wahr. Jede Wahrnehmung braucht Zeit. Das Jetzt, die uns unmittelbare Wirklichkeit, ist gegenwärtige Vergangenheit. Die Wahrnehmung des Raums nimmt selbst keinen Raum ein. Zeit entsteht durch den Vergleich von Bewegungen im Raum, wozu Bildung, Lernen oder Organisieren als Strukturaufbau und -abbau gehören. Jeder Ortswechsel beansprucht Zeit, aber er kann vielfach wiederholt werden. Einen Zeitpunkt hingegen kann man nicht wiederholen. Für die soziale Raumzeit ist entscheidend: Reihenfolgen im Raum sind disponibel, Reihenfolgen in der Zeit nicht. Für symbolische Ordnungen aber gilt beides. Zeichensequenzen sind unbegrenzt wiederholbar, aber ihre Abfolge ist je nach Zeichenregister und Kontext different sinnrelevant – das Spektrum variiert dabei von loser (Buchstaben/Wörter) bis zu fixer Kopplung (Zahlen) (vgl. Manhart 2018).

Sozial und historisch ist der Ort der gemeinsame Ursprung von Raum und Zeit. Ausgehend vom sozialen Nahraum primordialer Gemeinschaften expandiert die fünfte Dimension der sozialen Raumzeit (vgl. Müller 1999). Im Verlauf der Geschichte werden immer größere Distanzen zurückgelegt und die dazwischenliegenden Räume durch ein Netz korrespondierender Landmarken semiotisch erschlossen. Dies geschieht bevorzugt durch Geschichten, die dem Raum einen zeitlichen Sinn verleihen. Räumliche und zeitliche Ordnung semantisieren sich wechselseitig. Sie sind eins. Mit der Rückkehr an den lokalen Ursprung kehrt man in der Zeit zurück. Zirkuläre Vorstellungen des Zeitverlaufs, wie sie für religiöse Vorstellungen vielfach typisch sind (vgl. Eliade 1994; Galtung 1999), beziehen ihre Selbstverständlichkeit aus der Präsenz periodischer Naturabläufe sowie aus der Tatsache, dass man an den *einen* Ort des Anfangs zurückkehren kann. Diese Rückkehr zum Ursprung ist notwendig, denn nur aus diesem kommt die Kraft zur Erneuerung des individuellen und sozialen Lebens. Für Gesellschaften dieses Typs liegt daher das Neue in der Vergangenheit, im Anfang. Mit wachsendem raumzeitlichem Abstand vom produktiven Chaos des Ursprungs dünnt der Sinn und die Kraft der Welt aus. Die Schöpfung erschöpft sich. Die Zeit bedarf daher regelmäßig eines Durchgangs durch diesen Ursprung, dem rechten Ort zur rechten Zeit, damit sie wieder neu beginnen kann.

Mit zunehmender sozialer Differenzierung lösen sich Zeit und Raum vom Ort und voneinander. Spezialisten erzeugen durch die Wiederholung bestimmter Handlungen den Ursprung immer wieder neu. Das Ritual macht Ort und Raum, Zeitpunkt

und Zeit gegeneinander flexibel (vgl. Wulf 2007). Der Rückgang in der Zeit und damit die lokale Erneuerung der Welt kann nun auch fern vom Ursprung an einem hergestellten Ort vollzogen werden. Semiotische Techniken des Organisierens erzeugen die Mittel raumzeitlicher Abstandserweiterung (vgl. Giddens 1991, 1996). Es entwickelt sich, z. B. im Christentum, eine neue, zunehmend lineare Zeitvorstellung, die zwar noch zahlloser ritualisierter Wiederholungen – man denke an Messe und Abendmahl –, aber keiner Krümmung der Zeit auf einen bestimmten lokalen Ursprung mehr bedarf. Das Neue kann dann zunehmend in der Zukunft liegen. Es kann nun nicht nur entdeckt, sondern auch erzeugt werden. Die Hoffnung auf Erneuerung richtet sich daher besonders auf Kinder. Seit der Frühen Neuzeit werden Kinder zunehmend als im sozialen Raum *verteilter* Ursprung *einer* besseren Zukunft aufgefasst (vgl. Manhart 2011, S. 310 ff. und S. 458 ff.). Im Zeitalter der Aufklärung werden Schulen zu Orten der Verbesserung der Menschheit, in denen semiotische Techniken der Erziehung als Hervorbringung des Neuen kultiviert werden. Darin liegt einer der Gründe, warum die Erziehungswissenschaft der Aufklärung wesentlich als Pädagogik und nicht als Anthropagogik konzipiert worden ist (vgl. Dräger 2017). Erst wenn die Zeit nicht nur linear, sondern auch leer ist, kann deren nun endloses Vergehen in Organisationen zur Steigerungsfigur des Lernens geformt und flexibel adressiert werden. Die raumzeitlich-symbolische Synthese von Kind und Ursprung der Zukunft lockert sich, womit auch das Lernen Erwachsener wichtig wird.

Um so denken zu können, müssen Raum und Zeit als physikalisch-entpersonalisierte Dimensionen von der sozialen Raumzeit getrennt werden. Zeit lediglich als Produkt des Vergleichs von Bewegungen zu konzeptualisieren (vgl. Elias 1990; Dux 2000) oder sie als Schematisierung des Seins in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft aufzufassen, wobei das Jetzt ausdehnungslos immer im Entstehen und Vergehen begriffen ist (vgl. Luhmann 1997, S. 44 ff.), setzt zahllose soziale und semiotische Entwicklungen voraus. Mathematische und technische Innovationen triggern lineare Konzeptionen von Raum und Zeit (vgl. Schüller 1991; Jammer 1980; Dohrn-van Rossum 1992). Das soziale wie individuelle Lernen entsprechend unwahrscheinlicher Semiosen ist aber vor allem von Organisationen als sozialen Stützeinrichtungen abhängig. Die moderne Zeit ist unwahrscheinlich, denn sie ist linear ins Unendliche *gerichtet*. Sie ist unumkehrbar. Jede Wiederholung macht einen Unterschied. Nur ein solches Verständnis von Zeit erlaubt es, Lernen als Hervorbringung des Neuen zu verstehen. Übung und Gewöhnung können nur deshalb Neues an Altes binden, weil jede Wiederholung zwar in der Zeit geschieht, aber genau deshalb keine Wiederholung *der* Zeit mehr ist. Für Platon oder Augustinus war Lernen nichts anderes als Anamnesis (vgl. Platon 2018; Augustinus 1998), Wiedererinnerung dessen, was in der raumzeitlichen Distanz zum Reich der Ideen bzw. zum göttlichen Ursprung vergessen wurde. Einsicht, Übung und Gewöhnung legen dann nur wieder frei, was man schon weiß. Für Augustinus, der die Vorstellung einer Zirkularität der Zeit schon als heidnisch ablehnt (vgl. Augustinus 2007), kann das Neue daher nur von außen, also von Gott, kommen.

Der moderne Fortschritt erzeugt sich hingegen im Binnenraum der Gesellschaft. Die Moderne gewinnt das Neue nur aus und in sich selbst. Sie ist daher auf Lernen als lokalisierbare Formung des Alten zum Neuen angewiesen und so versteht sich

auch das moderne Subjekt. Lagen die Quellen des Selbst aber zu Beginn der Moderne noch ganz wesentlich in dessen emotionalen Tiefen (Taylor 2009, S. 460 ff.), so entspringen diese nun vor allem den Oberflächen, den Displays und Interfaces digitaler Akteure. Mit der organisatorisch-medialen Stabilisierung der Kommunikation unter Abwesenden wird das Vermögen und der Anspruch zu lernen, auf praktisch alle sozialen Felder und Akteure ausgeweitet (vgl. Manhart 2014). Das Pädagogische wird räumlich und zeitlich entgrenzt (vgl. Kade und Seitter 2004). Nicht nur Kinder und Erwachsene lernen überall und jederzeit, hinzu kommen nun auch Organisationen und semiotische Maschinen (KI). Dem stehen partizipative Verfahren nur scheinbar entgegen, die jene Quellen des Neuen noch einmal im ursprünglichen Setting der Kommunikation unter Anwesenden vermuten.

2 Organisationale Raumzeit

Die Paradoxie der linearen Zeit, dass *Wiederholung* ein Wieder-Holen meint, das im permanenten zeitlichen Fortschreiten unmöglich ist, wird in Organisationen umgangen, indem arbeitsteilige Prozesse als Strukturen abgebildet und vielfach kopiert werden. Die historische Durchsetzung und der anhaltende Erfolg eines so unwahrscheinlichen Gebildes wie der Organisation hängt vor allem damit zusammen, dass sie in einer auf den sozialen Nahraum wechselseitiger Wahrnehmung ausgerichteten Gesellschaft Formen für das Auseinanderordnen von Sozialität bereitstellt. Zu diesen Techniken, Praktiken und kollektiven Formen der Sinnbildung, die jene personenunabhängige Organisation der Gleichzeitigkeit als Wiederholung ermöglichen (Wendt 2019), gehören vor allem Berechnung, Messung und Visualisierung, die sowohl zur organisationalen Strukturbildung als auch zur Personenveränderung eingesetzt werden.

Ohne die systematische Anreicherung gesellschaftlicher Erwartungsmuster mit pädagogischen Formen der Beobachtung ist die Konjunktur pädagogischer Praxen (vgl. Tenorth 1992) kaum vorstellbar, ohne Organisationen jedoch nicht möglich. Beratungssituationen, Unterricht oder auch gruppendynamische Prozesse reagieren zwar stets auf gesellschaftliche Ansprüche, realisiert werden konnten diese aber bisher nur in Organisationen. Diese sichern Lehr-Lern-Situationen ab, in denen die konkrete Relevanz der beteiligten Personen zugleich betont und relativiert, d. h zur Veränderung freigegeben werden kann. Als soziale Stützeinrichtungen bieten Organisationen die Möglichkeit, Lernzumutungen auf Schule, Universität oder Weiterbildungseinrichtung zuzurechnen, was Lernende und Lehrende entlastet und zugleich den Freiraum schafft, durch lernende Veränderung hinter der Person das Individuum sichtbar werden zu lassen (vgl. Luhmann 2004). Die zentrale Rolle der Organisation als Lehrort bei der räumlichen und zeitlichen Koordination einer Vielzahl individueller Lernorte in Gestalt von Individuen (vgl. Neidhardt 2006) scheint in der Gegenwart aber zunehmend verzichtbar zu sein. Nicht nur das Lehren findet jetzt in ganz neuen, personenfernen digitalen Räumen statt, das Lernen hat sich auch auf semiotische Maschinen, wie z. B. Algorithmen, ausgeweitet. Dies hängt mit dem Erfolg bestimmter Praktiken organisierter Personenveränderung zusammen, die zwar

in Organisationen kultiviert worden sind, in ihrer digitalen Fassung aber nicht mehr durch diese stabilisiert werden müssen.

Organisationen etablieren Ordnungen, die über das Entstehen und Vergehen individuellen Lebens hinweg adressierbar bleiben (vgl. Coleman 1979). Sie fungieren als soziale Stützeinrichtungen, denn sie entlasten qua Strukturbildung von der Notwendigkeit stetiger Ko-Präsenz und ermöglichen neben der Kommunikation unter Abwesenden auch die Parallelisierung vielfacher anwesenheitsbasierter Arbeitsvollzüge. Für den Fall, dass die Anwesenheit konkreter Personen erforderlich ist, halten Organisationen Rahmenbedingungen vor, die das entsprechende Geschehen vorstrukturieren. Möglichkeiten der Einrede, des Nachfragens – aber auch Störungen wie Verstehensdefizite, Aufmerksamkeitslücken oder schlicht das Durchsetzen subjektiver Ansprüche –, treffen daher auf bestehende Strukturen, die bestimmte Möglichkeiten bieten, alles andere auszuschließen. Organisationen gewährleisten auf diese Weise, dass Unterschiedliches auf eine Zielstellung hin koordiniert wird. Eine zentrale Besonderheit liegt in der Umleitung organisationaler Ansprüche. Steuerungs- und Kontrollvorstellungen werden über das permanente Adressieren der beteiligten Subjekte zunehmend zu Erwartungen der Selbststeuerung und Selbstkontrolle, während negative Aspekte der zunehmenden Verantwortung von Mitarbeitern regelmäßig als die Empfindung überlastender Zeitknappheit artikuliert werden (vgl. Wendt 2019). Wenn mehr zu tun ist, so die Annahme, bleibt dafür weniger Zeit. Organisationsbedingte Zeitprobleme erzeugen daher neben einem Personal- auch einen individuellen Beratungsbedarf. Im beratergeleiteten Mikroskopieren der Gegenwart werden Zeitprobleme dann auf der Ebene des Sozialen bearbeitet (Wendt 2016).

Die Verdichtung von Zeitsequenzen ist eng mit der Eigenlogik von Organisationen verknüpft (vgl. Wendt 2019), die semiotisch-semantische Sonderwelten aus der sozialen Umwelt ausgrenzen. Die organisationsinterne Semiose einer autonomen Raumzeitkonstruktion, die Zerlegung, Verlangsamung, Beschleunigung und Synchronisation einer Vielzahl von Abläufen erzeugt eine eigenständige Form der Personalität und Subjektivität, die Gesellschaft zunehmend unabhängig von externen, gar transzendentalen Quellen der Erneuerung macht. Seit der Entstehung moderner Managementlehren sind Raum und Zeit daher auch zentrale Kategorien organisationaler Reflexion. Bereits mit den ersten populären Konzepten wurden beide Dimensionen zu einer organisationalen Raumzeit integriert und genau in dieser Form auf Personen bezogen. Beispielhaft hierfür ist das *Scientific Management* in der Fassung Frederick Taylors. Wissenschaftlichkeit ist für Taylor nicht nur ein funktionales Marketingargument, vielmehr steht sie für eine methodische Integrität, die es erlaubt, objektive, valide Daten zur Beurteilung von Sachverhalten zur Verfügung zu stellen (Taylor 1919). Taylor bedient sich dabei einer für die moderne Wissenschaft wie auch die organisierte Pädagogik zentralen Praxis: des Messens (Manhart 2016). Raum und Zeit individueller Abläufe sollen mittels Messung standardisiert geformt werden. Die *Zeitstudien* Taylors zielen auf das Ausschalten unnötiger Bewegungen, um den einen besten Weg der Ausführung einer Tätigkeit festzulegen. Wenngleich Taylors Menschenbild Projektionsfläche für unterschiedliche Arten von Kritik ist, bleibt sein Projekt für das Verständnis von Organisationen wie gerade auch betriebspädagogische Überlegungen von hoher Relevanz. Der Ausgangspunkt Taylors besteht in der Beobachtung, dass sich in Kommunikationen unter Anwe-

senden gruppenspezifische Leistungsnormen etablieren, die hinter organisationalen Erwartungen zurückbleiben. Dem Abweichungspotenzial des Individuums begegnet Taylor mit einem Methodenset, das auf die Schließung von Abweichungsspielräumen und Kontrolllücken zielt und die Abbildung objektivierter und verdateter Arbeitsvollzüge als Strukturzusammenhang ermöglichen soll. Das objektivierende Messen Taylors zielt auf das Ausschließen von nicht Zielführendem mittels präziser Verhaltensvorgaben und Zeitvorschriften für jede Arbeit und steuert auf diese Weise die Veränderung der beteiligten Personen (vgl. Manhart 2016). Durch den Zugriff auf den Körper und die damit verbundenen Bewegungsspielräume integriert das *Scientific Management* Raum und Zeit zum Mechanismus einer messförmigen, d. h. vor allem auch datenförmigen Strukturbildung.

Ähnlich verhält es sich mit der wissenschaftlichen Betriebsführung des Ehepaars Gilbreth in der Form eines mediengestützten Consultings. Beide arbeiteten an einer Führung, bei der ebenfalls die Formung und Kontrolle der organisationalen Raumzeit im Mittelpunkt stand, die erneut auf das Ausschalten unnötiger Bewegungen der Individuen gerichtet ist (Gilbreth und Gilbreth 1916). Stärker als Taylor berücksichtigen sie aber deren individuelle Eigenlogik, indem sie bildgebende Verfahren mit der Messung mittels einer eigens patentierten Uhr kombinieren, um die Effizienz einzelner Bewegungen zu ermitteln. Übermäßiger Ermüdung soll vorgebeugt, die einzelnen Vollzüge optimiert werden. Neben der messbasierten Visualisierung der Organisation gehen die Gilbreths bereits partizipativ vor, um die motivationale Ebene der Mitarbeiter zu erreichen. Durch das Einbeziehen der Mitarbeiter werden *Bewegungsstudien* bewusst als Lerngegenstand eingesetzt. Die methodisch gestützte Veranschaulichung der eigenen Bewegungen adressiert und stimuliert Reflexionsprozesse, sodass idealiter die Formalisierung der Organisation mit deren Subjektivierung durch die Mitarbeiter einhergeht. Die Vermessung und Visualisierung von Bewegungsabläufen impliziert folglich deren Verbesserung und entspricht aufgrund der Anregung entsprechender Veränderungsprozesse der Praxis des pädagogischen Messens (vgl. Manhart 2016). Als Ergebnis des mediengestützten Consultings steht ein methodengeleitetes Entscheidungswissen (vgl. Hoof 2015), das für die Organisation sicherstellt, nicht vom flüchtigen Moment der Gegenwart abhängig zu sein, da die Strukturbildung der Logik raumzeitlicher Parallelisierung folgt.

Die Pioniere der modernen Managementlehre arbeiten mit Nachdruck an einer Verdatung der Organisation. Das Abbilden von Arbeitsvollzügen in entsprechenden Datenspuren dient nicht nur der Verringerung der Abhängigkeit von einzelnen Personen, sondern auch dazu, die organisationale Koordination einer rechenhaften Eigenlogik zu überlassen. Organisationale Strukturen geben dann auf rein informationeller Basis Auskunft darüber, welche Anschlussmöglichkeiten im Rahmen der Organisation vorgesehen sind. Dies gilt besonders, wenn Rechenwege für die Gestaltung der Organisation genutzt werden, wie die frühen Arbeiten Erich Gutenbergs zeigen. Den „Umweg“ über die Formierung von Körperlichkeit spart Gutenberg gleich ein. Seine Organisation funktioniert als „Komplex von Quantitäten“ (Gutenberg 1929, S. 44) und insofern reibungslos. Der Zugriff auf die einzelnen Betriebsabteilungen erfolgt allein über mathematische Relationen: Lagerbestände, Ein- und Ausgangsgrößen, Personalmittel, alles wird zahlenförmig abgebildet, findet also nur als delokalisierte Quantität Eingang in die Organisation. Organisieren heißt hier, von Raum und Zeit

scheinbar befreit, zu rechnen. Das zentrale Organisationsproblem ist bei Gutenberg daher nicht das Ausschalten unökonomischer individueller Bewegungen, sondern die Indikatorbildung, um Geschehnisse der Organisation numerisch in die vorgesehenen Formulare eintragen zu können. Einer solchen Systematisierung entzieht sich die innere Unberechenbarkeit des Subjekts, weshalb es als Störquelle neutralisiert, d. h. in die fix koppelnden numerischen Strukturen der Organisation eingeschlossen, gedacht wird.

Gerade die numerische Organisation stellt den idealtypischen Versuch dar, über Raum und Zeit flexibel zu disponieren, eine organisationale Eigenzeit zu etablieren, um den Störeffekten der sie umgebenden Zeitläufte trotzen zu können. Gleichzeitigkeit und das Parallellaufen von Vollzügen wird an die Stelle linearer Sequenzialität gesetzt. Einzelschritte sind dann nicht in ein Korsett des Nacheinanders gezwängt, sondern gehen – untereinander koordiniert – gleichzeitig vonstatten und werden so austauschbar. Damit wird Zeitabhängigkeit systematisch relativiert und die moderne Gesellschaft zu einer Gesellschaft der Gleichzeitigkeit (Wendt 2019). Somit scheint möglich, was eigentlich unmöglich ist. Vorgänge werden wiederholbar. Das Prinzip der Sequenz – des Nacheinanders in der Zeit – wird in Organisationen gewissermaßen umgeleitet und wie durch ein Prisma gebrochen, sodass bestenfalls kurze Sequenzen erhalten bleiben. Zeiteinheiten werden aufgespaltet und in den mehrdimensionalen organisationalen Raum projiziert. Der modernen Erfahrung von Zeit, die maßgeblich auf der Unterscheidung von Vergangenheit und Zukunft gründet (Luhmann 2005), entspricht die laufende Ersetzung organisationaler Gegenwarten durch raumzeitliche Verknüpfungen in einem fix koppelnden Koordinatensystem. Organisationen bieten daher Möglichkeiten des Anhaltens der Sequenz und der Fortsetzung der Arbeit am nächsten Tag sowie der Ausdifferenzierung von Tätigkeiten, die sich in anderen Büros oder Klassenräumen zur gleichen Zeit vollziehen, weil sie im Wesentlichen formal-strukturell standardisiert sind. Die Organisationsstruktur wird raumzeitlich autonom und von den individuellen Vollzügen einzelner Mitarbeiter weitgehend unabhängig. Dass dann jeder ersetzbar ist, gilt aber nicht nur für die Mitarbeiter, sondern auch für das Führungspersonal, dessen Praxis die gleichförmige Arbeit an der Gleichzeitigkeit des Ähnlichen als Struktur ist. Nicht zufällig haben Könige und Päpste sich wiederholende Namen und nicht selten eine Nummer, und schon Schleiermacher lobte an der „öffentliche(n) Erziehung, eben weil sie nur in großen Massen arbeitet“, dass bei den Lehrenden kein „pädagogischer Dünkel“ aufkommen könne, die „zarte Blüte der Natur, mag sie sich nun als Genie in der Kunst und Wissenschaft (…) offenbaren, durch künstliche Mittel hervorlocken (…) zu können“ (Schleiermacher 2000, S. 290).

Organisationen etablieren mit der sozialen Eigenzeit auch einen delokalisierten Eigenraum, denn Organisationen sind als Ort im physikalischen Raum streng genommen nicht erforderlich. Zwar sind Organisationen, wie z. B. Schulen, auch lokale Orte, die aufgesucht werden können, die semiotische Struktur der Koordination organisationaler Parallelitäten ist jedoch nicht an bestimmte Orte gebunden. Die Logik einer strukturgeleiteten semiotischen Ordnung tritt an die Stelle eines räumlichen Ortes, sodass Organisationen nicht nur einer Logik der Entzeitlichung, sondern auch der Delokalisierung folgen. Dass die Koordination sozialer und technischer Abläufe durch Prozesse der Strukturbildung nicht mehr die Folge personengebundener Ab-

sprachen und damit auch nicht mehr von körperlicher Anwesenheit ist, hat für die Dichotomie von Raum und Zeit Konsequenzen: Es gibt sie nicht.

Organisationen sind Strukturzusammenhänge, die Raum und Zeit immer integrieren. Die Adressierung von Organisationen vollzieht sich denn auch schon gegenwärtig überwiegend in einem digitalen Raum, dessen Bezeichnung als virtuell allerdings verschleiert, dass auch dieser wirklich ist. Wie der digitale, bedarf jedoch bereits der traditionelle Eigenraum der Organisation keines bestimmten Ortes. Notwendig ist vielmehr eine wiederholbare Adressierung und Mitarbeit einer Vielfalt menschlicher Subjekte, die auf diese Weise zu einer Vielzahl organisierter Personen habitualisiert werden. Die Verbreitung der digitalen Raumzeit durch die Omnipräsenz softwarebasierter Lösungen ist untrennbar mit der Verbreitung der Form moderner Organisation verbunden. Das Bestreben, Präzision und Kontrollierbarkeit der Organisation durch fixe Kopplung der Abläufe zu sichern, entspricht dem Anspruch digitaler Strukturbildung, Zufälle auszuschließen und gleichzeitig Flexibilität zu gewährleisten. Dabei ist Flexibilität auch in der frühen Managementlehre bereits Gegenstand organisationaler Strukturgestaltung, wenngleich Fokus und Rezeption ungleich stärker auf Vorgabe und Kontrolle gerichtet sind. Versuche demokratisch-partizipativer Führung, wie etwa das Setzen auf Teams bei Mary Parker Follett (1941), wurden zunächst kaum breiter diskutiert. An ihrem Konzept zeigt sich aber noch einmal, dass die Entstehung des modernen Managements eng mit einer pädagogischen Perspektive verknüpft ist. Mary Parker Follett nutzt die eigenen Erfahrungen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung, indem sie Subjektivität als wesentliches Element der organisationalen Dynamik versteht. Ein teamgestütztes Abflachen von Hierarchien relativiert die klassisch organisationale Dichotomie von informationsverarbeitender Kapazität an der Basis und der Weisungsbefugnis an der Spitze und ersetzt die damit einhergehenden Kontrollprobleme durch multiperspektivische Arrangements. Im Wesentlichen geht es dann um eine systematische Produktion kreativer Zufälle unter Ausnutzung individueller Mikrodiversität für die organisationale Strukturbildung. Eine solche Rechaotisierung der Organisation, die erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts durch Konzepte wie den organisierten Anarchismus Tom Peters (1988) zunehmend populär wurde, spielte zwar zunächst keine entscheidende Rolle, war aber, neben Berechnung, Messung und Visualisierung, bereits Teil des organisationalen Formenvorrats. Die organisierte Zentralisierung des Subjekts ist genau wie seine Dezentrierung von Beginn an Teil der managerialen Agenda. Diese nur scheinbar antithetische Konstellation der Organisation hat sich bis in das digitale Zeitalter fortgesetzt, in dem sich Kontingenznegation und -produktion noch immer partiell substituieren, ergänzen und stabilisieren.

3 Digitale pädagogische Arrangements, Subjektivierung und partizipative Verfahren

Die Digitalisierung ist die Fortsetzung der Organisation mit semiotischen Mitteln. In der Geschichte der Organisation und der Praktiken des Organisierens wird die digitale Moderne ‚analog' vorbereitet (vgl. Kurtz 2004). Die neuen technologischen Möglichkeiten katalysieren die in Organisationen immer schon angelegten Tendenzen zur

Entzeitlichung und Delokalisierung (vgl. Schmidt-Lauff 2004). Die Fokussierung des Menschen auf das zwar interaktive, in seinen Strukturen aber vorprogrammierte Softwaregeschehen erzeugt neue Formen von Personalität und Subjektivität. Mit der Digitalisierung werden die bewährten polysemiotischen Regulationen des sozialen Austauschs in Organisationen fortgeschrieben, während man im Netz auf explizite Mitgliedschaft, territoriale Verortung, Stellen und Hierarchien als Elemente klassischer Organisationen verzichten kann. Der Erfolg der Digitalisierung beruht vor allem auf den habitualisierenden Effekten der in analogen Organisationen kultivierten pädagogischen Praktiken. Der wiederholte Einsatz pädagogischen Messens hat tiefe Spuren im Subjekt hinterlassen. Standardisiertes Vergleichen und zahlenbasiert-visualisierende Feedbackschleifen orientieren nicht nur die lernende Veränderung der Mitarbeiter, sondern passen diese auch in die organisationalen Strukturen ein (vgl. Manhart 2016). Sie befördern damit ganz allgemein die Kompetenz, auch außerhalb von Organisationen mit quantitativen Rückmeldesystemen zur Bewertung und Verbesserung der eigenen Performanz umzugehen. Die damit einhergehende Gewöhnung schafft Bedürfnisse der Selbstvergewisserung und Vergleichsorientierung, die zu einer grundlegenden Umorientierung der Subjektivität führen.

Das Soziale findet nun sichtbar auf den digitalen Oberflächen statt. Das Persönliche ohnehin. Die Quellen des Selbst werden von den Akteuren zunehmend nicht mehr in ihrem Inneren, sondern außerhalb auf den Displays gesucht und gefunden, die permanent Messresultate, Rankings und andere digitale Rückmeldungen zeigen. Digitale Informationsverarbeitung und Subjektivität wachsen aneinander und mit ihr die Demokratisierung der Präsenz. Man mag sich unsicher sein, was man will, wer man ist, wozu man gehört – auf den Oberflächen wird man viele Antworten finden, kann anderen folgen, Optionen ausrechnen, Rangordnungen erstellen, Foren zum Austausch nutzen, um sich motivieren, verunsichern oder abschrecken zu lassen. Dabei sind diese Rückmeldungen nicht weniger interpretationsbedürftig als die Gesichtsausdrücke, vermuteten Meinungen und expliziten Kommunikationen anderer Personen in analogen Interaktionen. Aber sie sind, im Gegensatz zu diesen, wiederholbar. Sie können gespeichert und immer wieder abgerufen, sie können gezählt, aggregiert und verrechnet werden. Es wird mit ihnen daher anders und anderes gelernt. So wird es zu einem Bedürfnis, sich die Rückmeldung der Anderen, seien dies nun konkrete Menschen, Algorithmen oder kollektive Akteure, durch Nutzung und Manipulation vorgegebener Softwareinterfaces aktiv zu holen. Dafür muss man sichtbar, also präsent sein, was schon damit beginnt, dass man anderen bei ihren Präsentationen folgt oder mehr oder weniger lautstark seine Meinung kundtut. Die Software registriert all dies und sammelt dabei mehr Informationen über jeden Einzelnen, als jedes einzelne beteiligte Bewusstsein jemals über sich selbst wissen kann.

Mit den Möglichkeiten digitaler Darstellung wachsen auch die Auswahlprobleme hinsichtlich der Form der eigenen Sichtbarkeit und damit die Tendenz, genau diese Auswahl anderen zu überlassen, also lieber mehr als weniger zur digitalen Beobachtung und Weiterverarbeitung freizugeben: der dezentrale Panoptismus. Dem entspricht eine zunehmende Dezentrierung von Lehren und Lernen. Die über digitale Interfaces vermittelten Polysemiosen – hier ist z. B. an die in Games, Trainings- und Lernsoftware eingelagerten Mess- und Vergleichsregime zu denken (Fröhlich 2018;

Duttweiler et al. 2016) – geben den Subjekten jene Anreize und Orientierungspunkte ihrer Lernbemühungen, die ihnen weder das in ihrem Körper verborgene Lerngeschehen noch der nicht mehr im Nahbereich agierende Lehrende geben (vgl. Manhart 2014, 2016, 2018). Die Hinweise eines Lehrenden kann sich jeder natürlich immer noch persönlich einholen. Eine andere Frage ist es, ob man diese analoge Rückmeldung, die körperliche Präsenz und das räumlich-physische Ausgeliefertsein dann noch im gleichen Maße erträgt und verarbeitet, denn auf den gewohnten Displays sind Emotionen, Widerstände, Konflikte immer digital vermittelt. Die pädagogische Lehre wird im Rahmen der neuen technischen Möglichkeiten aus Sicht des Lernenden leichter verfügbar und erheblich entemotionalisiert, währenddessen motivationale Steuerung mittels semiotischer Anreizsysteme technisch simplifiziert und über dessen performative Präsenz panoptisch kontrolliert wird. Das Subjekt baut dann sowohl gegenüber der jeweils woanders stattfindenden Lehre als auch gegenüber dem eigenen Körper, in dem für ihn das Lernen und die damit verbundene Emotionalität stattfinden, weitere Distanz auf. Dies alles trägt zu einer Verstärkung der Tendenz zur Herausbildung einer gedämpften Subjektivität (vgl. Taylor 2009, S. 460 ff.) im Kontext einer außengeleiteten Lebensweise (vgl. Riesman 1968, S. 137 ff.) bei, in der man die Quellen des Selbst und des Lernens zunehmend außer sich vermutet. Im Ergebnis verhält man sich zunehmend strategisch zu diesen ‚Äußerlichkeiten', sei es die digitale Präsenz oder der eigene Körper.

Doch schon in den rigiden Strukturen analoger Organisationen und endgültig in der Auseinandersetzung mit den fixen, zufallsfreien Kopplungen digitaler Programme vergrößern sich die Erwartungen an die kleinen Abweichungen des lebendigen Subjekts. Man hofft, dass diese die verbliebenen Gelegenheiten zur Rekombination semiotischer Elemente für Lernen und Innovationen nutzen können und organisiert daher diese Gelegenheiten eigens zum Zweck der Ermöglichung und Kultivierung personeller Kontingenzen. Strikte Strukturvorgaben der Organisation werden mit offenen Arrangements des spielerischen wie dialogischen Austauschs kombiniert, um produktive individuelle wie kollektive Abweichungen zu fördern (Schröer und Wendt 2018). Dabei bleibt das individuelle wie soziale Geschehen kontingent, unverfügbar, wird aber durch Bereitstellung von Methoden, wie z. B. *Microlabs, Structured Debating, Innovation Labs, Dialogic Spaces, Open Space, Future Search* oder *World Café*, vielfach gerahmt und strukturiert. Gerade aber die Hoffnungen, die man mit der organisierten Rechaotisierung durch Kommunikation unter Anwesenden verbindet, verweisen darauf, dass das Konzept der Organisation an eine Grenze gekommen ist.

Außerhalb der Organisationen finden sich nun überall digitale Games, Videos, Rankings, die sich als Lehr-Lernarrangements präsentieren und legitimieren. Sie können dauerhaft vorgehalten und wiederholt werden, weil sie nichts als polysemiotische Arrangements sind. Die Möglichkeit einer ort- und zeitunabhängigen Wiederholung nicht nur der Nutzung des Lehrmaterials – das ist schon mit Büchern oder Foliensätzen möglich –, sondern auch der Performance des Lehrpersonals entkoppelt sowohl Lehre und Lernen räumlich und zeitlich voneinander, als auch die Akteure von ihren Praxen. Zwischen Lehrende und Lernende tritt das Display, auf dem jede Art der Wiederholung durch den Lernenden mittels Logfiles registriert wird. Ein Algorithmus errechnet aus dieser Datenflut nicht nur individuelle Lern-

und Verhaltensprofile, sondern die digitale Intelligenz lernt auch, indem sie Rechenzeit an partizipierende Subjekte auslagert. Zwar kann auch der Lehrende digitale Verhaltensprofile zur Verbesserung seiner Lehre nutzen, für ihn bleibt aber die Erfahrung seiner pädagogischen Performance ebenso einmalig, d. h. unwiederholbar, wie jene des Lernens auch. Die aus der Entkopplung von Zeit und Ort des Lehrens und Lernens entspringende Spannung lösen auch jene anwesenheitsbasierten pädagogischen Settings nicht, die die Möglichkeiten digitaler Interaktivität nutzen und auf die massenhafte Mikrodiversität setzen, d. h. die Lerneffekte von Zufälligkeiten zwischen miteinander an einem Ort gleichzeitig interagierenden Individuen. Der gegenwärtige Boom partizipativer Verfahren kann vielmehr als das Wiederaufleben des Glaubens an den *einen* Ursprung des Neuen begriffen werden, eine Wiederholung, die nicht zufällig gerade auf Kommunikation unter Anwesenden setzt. Die Hoffnungen auf Lernmotivation und Innovation, die in die Flüchtigkeit des Augenblicks wechselseitiger Präsenz gesetzt werden, lassen sich als Reaktion auf die digitalen Strukturfestlegungen und die Möglichkeiten einer ewigen Wiederholung einer jeden digitalisierten Situation begreifen. Ob diese Hoffnungen berechtigt sind, ist eine empirische Frage.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Augustinus (1998). *Über den Lehrer – De magistro. Lateinisch-Deutsch*. Leipzig: Reclam.
Augustinus (2007). *De civitate die – Vom Gottesstaat*. München: dtv.
Coleman, J. (1986). *Die asymmetrische Gesellschaft: vom Aufwachsen mit unpersönlichen Systemen*. Weinheim: Beltz.
Coleman, J. S. (1979). *Macht und Gesellschaftsstruktur*. Tübingen: J. C. B. Mohr.
Dohrn-van Rossum, G. (1992). *Die Geschichte der Stunde. Uhren und moderne Zeitordnungen*. München: Hanser.
Dräger, H. (2017). Aufklärung über Andragogik. Kulturhistorische Betrachtungen über den Primat der Andragogik in der Anthropagogik. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 40*, 127–152.
Duttweiler, S., Gugutzer, R., Passoth, J.-H., & Strübing, J. (2016). *Leben nach Zahlen? Self-Tracking als Optimierungsprojekt*. Bielefeld: Transcript.
Dux, G. (2000). *Historisch-genetische Theorie der Kultur. Instabile Welten. Zur prozessualen Logik im kulturellen Wandel*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
Eliade, M. (1994). *Kosmos und Geschichte*. Frankfurt a.M.: Insel.
Elias, N. (1990). *Über die Zeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Follett, M. P. (1941). *Dynamic Administration. The collected Papers of Mary Parker Follett*. New York: Harper.
Fröhlich, G. (2018). *Medienbasierte Selbsttechnologien 1800, 1900, 2000. Vom narrativen Tagebuch zur digitalen Selbstvermessung*. Bielefeld: Transcript.
Galtung, J. (1999). Westliche Tiefenkultur und westliches Geschichtsdenken. In J. Rüsen (Hrsg.), *Westliches Geschichtsdenken. Eine interkulturelle Debatte* (S. 146–168). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self & society in the late modern age*. Stanford: University Press.
Giddens, A. (1996). *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Gilbreth, F. B., & Gilbreth, L. M. (1916). The effect of motion study upon the workers. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, Vol. 65, Personell and Employment Problems in Industrial Management*, *65*, 272–276.
Gutenberg, E. (1929). *Die Unternehmung als Gegenstand betriebswirtschaftlicher Theorie*. Berlin: Industrieverlag Spaeth und Linde.
Hoof, F. (2015). Medien managerialer Entscheidung: Decision-making „at a glance". *Soziale Systeme. Zeitschrift für Soziologische Theorie*, *20*(1), 23–51.
Jammer, M. (1980). *Das Problem des Raumes – Die Entwicklung der Raumtheorien*. Darmstadt: WBG.
Kade, J., & Seitter, W. (2004). Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, *50*(3), 326–341.
Kurtz, T. (2004). Wissensvermittlung im Kontext von Person, Organisation und Neuen Medien. In D. M. Meister (Hrsg.), *Online-Lernen und Weiterbildung* (S. 149–161). Wiesbaden: VS.
Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft. Erster Teilband. Kapitel 1–3*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Luhmann, N. (2004). Sozialisation und Erziehung. In N. Luhmann (Hrsg.), *Schriften zur Pädagogik. Herausgegeben und mit einem Vorwort von Dieter Lenzen* (S. 111–122). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Luhmann, N. (2005). Gleichzeitigkeit und Synchronisation. In N. Luhmann (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven* (3. Aufl. S. 92–125). Wiesbaden: VS.
Maasen, S., & Sutter, B. (2016). Dezentraler Panoptismus. Subjektivierung unter techno-sozialen Bedingungen im Web 2.0. *Geschichte und Gesellschaft*, *42*(1), 175–194.
Manhart, S. (2011). *In den Feldern des Wissens. Die Entstehung von Fach und disziplinärer Semantik in den Geschichts- und Staatswissenschaften (1780–1860)*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
Manhart, S. (2014). Anerkennung durch Lernen. Folgen einer begrifflichen Umstellung. *Der Pädagogische Blick*, *22*(1), 19–32.
Manhart, S. (2016). Pädagogisches Messen. Messen als Organisationsform pädagogischer Praxis. In A. Schröer, M. Göhlich, S. M. Weber & H. Pätzold (Hrsg.), *Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission für Organisationspädagogik* (S. 53–61). Wiesbaden: Springer.
Manhart, S. (2018). Complex Learning and the significance of measurement. In A. König & J. Ravetz (Hrsg.), *Sustainability Science. Key Issues* (S. 296–317). London: Routledge.
Müller, K. E. (1999). *Die fünfte Dimension. Soziale Raumzeit und Geschichtsverständnis in primordialen Kulturen*. Göttingen: Wallstein.
Naumann, V. (2016). Argumente für eine anerkennungstheoretische Grundlegung der Organisationspädagogik. In A. Schröer, M. Göhlich, S. M. Weber & H. Pätzold (Hrsg.), *Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission für Organisationspädagogik* (S. 33–42). Wiesbaden: Springer.
Neidhardt, H. (2006). Orte der Lern-Ermöglichung. Wie Kontextmerkmale Lernprozesse unterstützen. http://www.diezeitschrift.de/42006/neidhardt0602.pdf. Zugegriffen: 10. Dez. 2018.
Peters, T. (1988). *Kreatives Chaos. Die neue Management-Praxis*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
Platon (2018). *Menon*. Berlin: De Gruyter.
Ricken, N. (2009). Über Anerkennung – oder: Spuren einer anderen Subjektivität. In N. Ricken, H. Röhr, J. Ruhloff & K. Schaller (Hrsg.), *Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe* (S. 77–94). Paderborn: Wilhelm Fink.
Riesman, D. (1968). *Die einsame Masse. Eine Untersuchung der Wandlungen des amerikanischen Charakters*. Darmstadt: Rowohlt.
Schleiermacher, F. D. E. (2000). Über den Beruf des Staates zur Erziehung. In J. Brachmann & M. F. D. E. Winkler Schleiermacher (Hrsg.), *Texte zur Pädagogik* (Bd. 1, S. 272–290). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Schmidt-Lauff, S. (2004). Zeitparadoxien im Online-Lernen. In D. M. Meister (Hrsg.), *Online-Lernen und Weiterbildung* (S. 163–175). Wiesbaden: VS.
Schröer, A., & Wendt, T. (2018). Partizipationsorientierung als Forschungsstrategie der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 331–342). Wiesbaden: Springer.
Schüller, S. (Hrsg.). (1991). *Der Leibniz–Clarke Briefwechsel*. Berlin: Akademie Verlag.
Taylor, C. (2009). *Ein säkulares Zeitalter*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Taylor, F. W. (1919). *Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung*. München, Berlin: R. Oldenbourg.
Tenorth, H.-E. (1992). Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne. In D. Benner, D. Lenzen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise*. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Freien Universität Berlin, 16.–18. März 1992. (S. 129–139). Weinheim, Basel: Beltz.

Wendt, T. (2016). Diesseits von Be- und Entschleunigung. Beratung als soziale Bearbeitung zeitlicher Komplexität. *Sozial Extra*, *40*(4), 33–36.
Wendt, T. (2019). Die moderne Suche nach Gelegenheiten. Plädoyer für eine zeitgemäße Beratung. *VPP – Verhaltenstherapie & Psychosoziale Praxis*, *51*(2). im Druck.
Wulf, Ch (2007). *Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*. Wiesbaden: VS.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

ZfW (2019) 42:249–263
https://doi.org/10.1007/s40955-019-0131-2

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Wirksamkeit weiterbildenden Studiums. Ergebnisse der Evaluation eines berufsbegleitenden Masterstudiengangs

Moritz Bauer · Michael Göhlich

Eingegangen: 8. Oktober 2018 / Angenommen: 26. Februar 2019 / Online publiziert: 14. März 2019
© Der/die Autor(en) 2019

Zusammenfassung Empirische Grundlage des vorliegenden Beitrags ist die Wirksamkeitsevaluation eines berufsbegleitenden Masterstudiengangs. Ob bzw. inwiefern die Alumni den Studiengang als wirksam bewerten, wurde mittels eines quantitativen Fragebogens untersucht, welcher drei Evaluationsebenen, nämlich Reaktionen, Lernen sowie (Lern-)Transfer erhob. Insgesamt wurden, bei einer Rücklaufquote von 61,97 %, 142 Absolventinnen und Absolventen befragt. Die Datenauswertung zeigt die Wirksamkeit des Studiengangs auf allen drei Ebenen. Folgerungen für den Studiengang werden abgeleitet und diskutiert.

Schlüsselwörter Berufsbegleitend · Evaluation · Masterstudiengang · Wirksamkeit

Effectiveness of a post-gradual study program. Findings of the evaluation of an extra-occupational master program

Abstract Aim of this study was to evaluate the efficacy of an extra-occupational graduate program. Hence it was of crucial importance, whether the alumni assessed the graduate program as effective. To investigate this research question a quantitative questionnaire was designed. Thus the graduate program was evaluated at the three levels reactions, learning and transfer. Overall 88 graduates were interviewed. Data analysis shows the efficacy of the program on all levels. Consequently (theoretical and practical) implications for the graduate program are determined and discussed.

Keywords Efficacy · Evaluation · Extra-occupational · Graduate program

M. Bauer, M.A. (✉) · Prof. Dr. M. Göhlich
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, 91054 Erlangen, Deutschland
E-Mail: moritz.bauer@fau.de

Prof. Dr. M. Göhlich
E-Mail: michael.goehlich@fau.de

1 Einleitung und Vorstellung der Forschungsfrage

In Folge der Reformierung des universitären Systems durch den Bologna-Prozess und der Forderung nach der Unterstützung Lebenslangen Lernens (z. B. Wissenschaftsrat 2006) bieten Hochschulen vermehrt berufsbegleitende Studiengänge an. Besonders der Beschluss der Kultusministerkonferenz zu Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (KMK 2003, 2010) forcierte diese Entwicklung (Hanft und Zilling 2011). Solche Studiengänge firmieren an Hochschulen unter verschiedenen Bezeichnungen, wie z. B. „wissenschaftliche Weiterbildung", „weiterbildender Studiengang" oder „postgradualer Studiengang". Wenngleich hiesige Hochschulen im internationalen Vergleich diesbezüglich immer noch ein wenig hinterherhinken, hat das Angebot an wissenschaftlicher Weiterbildung deutlich zugenommen und stellt heute auch hierzulande einen „Mosaikstein im … Konzept des Lebenslangen Lernens" (Blank et al. 2015, S. 368) dar (Salland und Siegmund 2018; Wolter 2011).

Mit der steigenden Bedeutung wissenschaftlicher Weiterbildung hat sich ein spezifischer wissenschaftlicher Diskurs entwickelt (Dollhausen 2015; Jütte und Lobe 2016). So lassen sich in jüngerer Zeit zunehmend Projekte bzw. Publikationen finden, die verschiedene Aspekte dieses Bildungsbereiches thematisieren (z. B. Arnold et al. 2014; Hanft et al. 2016; Hanft und Knust 2007; Heufers und El-Mafaalani 2011; Hillebrecht 2016; Salland 2018). Zudem sind in der Weiterbildungsforschung der letzten Jahre vereinzelt Studierenden- und Absolventinnenstudien zu finden (z. B. Schüßler 2012; von Felden 2012). Im Unterschied zu den genannten Arbeiten fokussiert der vorliegende Beitrag jedoch weder auf die Professionalitätsentwicklung noch auf die Erwerbstätigkeit der Studierenden, sondern fragt nach der Wirksamkeit eines Studiengangs. Insofern können, trotz intensiver Recherche, keine Wirksamkeitsevaluationen berufsbegleitender Masterstudiengänge ausfindig gemacht werden. Die hier berichtete Untersuchung ist somit (auch) als Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke zu sehen.

Gegenstand der Betrachtung ist ein berufsbegleitender Masterstudiengang einer süddeutschen Universität. Durch eine, von der Universität in Auftrag gegebene, quantitative Befragung der Alumni sollen wirksame Elemente identifiziert und Verbesserungsmöglichkeiten abgeleitet werden. Die Evaluation klärt, inwiefern das Studium auf die berufliche Praxis der Alumni wirkt, dabei werden die Schwerpunktthemengebiete des Studiengangs und didaktische Merkmale, wie der Einbezug von Fallbeispielen, das Ausfertigen einer Projektarbeit und der geforderte Austausch zwischen Studierenden, zur inhaltlichen Differenzierung genutzt.

2 Evaluationsgegenstand: berufsbegleitender Masterstudiengang

Der untersuchte Masterstudiengang ist ein berufsbegleitendes Teilzeitstudium an einer süddeutschen Universität, das von dieser in Kooperation mit einem außeruniversitären Institut angewandter Berufsbildungsforschung angeboten wird. Der an einem Pädagogik-Lehrstuhl eingerichtete und von diesem koordinierte, in seiner Dozentin-

nenschaft jedoch interdisziplinäre Studiengang behandelt die Schwerpunktthemen Organisations- und Personalentwicklung.

Dabei richtet er sich an Hochschulabsolventen verschiedener Disziplinen, deren Tätigkeitsfelder bereits im Bereich der Organisations- und/oder Personalentwicklung liegen oder die die Übernahme einer solchen Tätigkeit anstreben. Für die Zulassung müssen die Teilnehmenden eine mindestens einjährige Berufserfahrung vorweisen.

Das zweijährige Studium umfasst elf Präsenzphasen (ca. 30 Tage), in denen theoretische und empirische Wissensbestände an Fallbeispielen illustriert, bearbeitet und ggf. durchgespielt werden. Zwischen den Präsenzphasen finden sogenannte Selbstlernphasen statt. Das Von- und Miteinander lernen wird zudem durch ein Internetforum gefördert. Ferner müssen die Studierenden in ihren jeweiligen Organisationen (Betrieben, Sozialunternehmen, Kliniken, Behörden u. a.) ein Organisations- und/oder Personalentwicklungs-Projekt durchführen, dokumentieren und unter Rekurs auf im Studium Behandeltes reflexiv präsentieren.

3 Evaluationsmodell der vorliegenden Untersuchung

Zur Überprüfung der Wirksamkeit des Studiengangs wurde ein Evaluationsmodell entwickelt, welches in seinen Grundannahmen Kirkpatricks (1959a, 1959b, 1960a, 1960b) 4-Ebenen-Modell und dessen Weiterentwicklung durch Alliger et al. (1997) folgt. Kirkpatricks Evaluationsmodell ist eines der populärsten Modelle zur Erfassung der Wirksamkeit einer Qualifizierungsmaßnahme (Alliger und Janak 1989; Alliger et al. 1997; Arthur et al. 2003; Gollwitzer und Jäger 2009). Alliger et al. (1997) entwickelten es weiter, indem sie die Ebenen des Modells inhaltlich spezifizierten.

Die vierte Ebene – von Kirkpatrick (1960b) und Alliger et al. (1997) als Trainingsteilnahme-Folgen auf organisationaler Ebene (z. B. erhöhte Produktivität, verbesserte Qualität, reduzierte Kosten, höhere Profite) beschrieben – wird in der vorliegenden Forschung nicht untersucht. Der evaluierte Studiengang stellt keine Weiterbildungsmaßnahme für Mitarbeitende einer einzelnen Organisation dar, womit für eine Untersuchung dieser Ebene keine ausreichend große Stichprobe vorhanden ist.

Hinsichtlich der Beziehungen der Ebenen zueinander liegen in der Literatur keine eindeutigen Befunde vor (z. B. Alliger et al. 1997; Arthur et al. 2003; Colquitt et al. 2000; Gessler und Sebe-Opfermann 2011; Ruona et al. 2002).

3.1 Evaluationsebene *Reaktionen*

Die erste Ebene *reactions* unterteilen Alliger et al. (1997) in *affective reactions* und *utility judgements*. Die Unterebene *affective reactions* misst die Zufriedenheit der Teilnehmer mit der Maßnahme (z. B. „Das Training hat mir gefallen“). Unter *utility judgements* werden Nützlichkeitsbeurteilungen (z. B. „War das Training von praktischem Wert?“) verstanden. Die Autoren weisen darauf hin, dass diese Unterteilung zwar unabhängig von anderen Autoren empirie-basiert vorgenommen wurde, eine analoge Unterscheidung (enjoyment of training—usefulness of training) aber auch bei Warr und Bunce (1995) zu entdecken ist.

Die dritte der von Warr und Bunce (1995) unterschiedenen Kategorien *difficulty of training* bleibt in der Metaanalyse von Alliger et al. (1997) unberücksichtigt, da „training difficulty seems to be rarely asked of trainees“ (Alliger et al. 1997, S. 344). In unserer Studie wird diese Kategorie in das Evaluationsmodell aufgenommen.

Mit Blick auf das Forschungsinteresse, die Wirksamkeit des Studiengangs zu evaluieren, und dem Anschluss an das vorliegende Forschungsmodell, lautet die erste Hypothese: Die Antworten der Alumni weisen auf der Ebene *Reaktionen* Zustimmung aus.

3.2 Evaluationsebene *Lernen*

Die zweite Ebene *Learning* unterscheiden Alliger et al. (1997) in drei Unterkategorien: *immediate post-training knowledge*, worunter Wissen, das direkt nach der Maßnahme gemessen wird, zu verstehen ist; *knowledge retention*, welches das zu einem späteren Zeitpunkt erfasste Wissen beschreibt; sowie b*ehavioral/skill demonstration*, worunter alle im Rahmen der Maßnahme gemessenen Verhaltensänderungen fallen.

Auffällig ist hierbei, dass lediglich die Resultate des Lernens im Mittelpunkt der Konstruktbeschreibung stehen. Üblicherweise werden diese daher mithilfe von Leistungstests erhoben (Arthur et al. 2003).

Da die vorliegende Evaluationsstudie jedoch den gesamten Studiengang auf seine Wirksamkeit untersucht, ist die Durchführung eines solchen Leistungstests nicht sinnvoll. Vielmehr beabsichtigt die Evaluation die Analyse der Merkmale des Studiengangs, durch welche die Alumni gelernt haben. Das Forschungsinteresse begründet eine Konzentration auf die Aspekte ‚Einbezug von Fallbeispielen‘, ‚Ausfertigen einer Projektarbeit‘ sowie ‚Austausch zwischen Studierenden‘.

Dies ist auch lerntheoretisch begründet. Lernen wird hier im Anschluss an Göhlich und Zirfas (2007, S. 17) als „erfahrungsreflexive, auf den Lernenden sich auswirkende Gewinnung von spezifischem Wissen und Können“ verstanden. Modal wesentlich ist dabei Dialogizität, erfolgt Lernen doch notwendig in Auseinandersetzung mit Anderem bzw. Anderen. Wenngleich Lernen in der hier berichteten Studie nicht in seiner so definierten Komplexität eingefangen werden kann, wird doch mittels der Aspekte ‚Einbezug von Fallbeispielen‘, ‚Anfertigen einer Projektarbeit‘ und ‚Austausch zwischen Studierenden‘ zumindest versucht, inhaltlich auch Können-Lernen sowie modal die Dialogizität des Lernens zu berücksichtigen.

Die zweite Hypothese lautet: Die Antworten der Alumni weisen auf der Ebene *Lernen* Zustimmung aus.

3.3 Evaluationsebene *Transfer*

Die dritte Ebene bezeichnen Alliger et al. (1997) als *Transfer*. In der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit diesem Begriff im Lernkontext (synonym auch „Lerntransfer“) liegen unterschiedliche Definitionen vor: Alliger et al. (1997) fassen Transfer als Verhaltensänderungen, die sich einige Zeit nach der Maßnahme und am Arbeitsplatz zeigen. Unklar bleibt hierbei allerdings, was genau die Ursache der jeweiligen Verhaltensänderung ist. Kauffeld et al. (2008, S. 51) verstehen unter

Lerntransfer „die Anwendung und Generalisierung neuen Wissens und neuer Fähigkeiten in der Arbeit“. Bei Baldwin et al. (2009) lässt sich zudem eine zeitliche Komponente finden. Jedoch beschränken sie sich auf erlerntes Verhalten. Sie erklären, dass „[f]or transfer to have occurred, learned behavior must be generalized to the job context and maintained over a period of time on the job“ (Baldwin et al. 2009, S. 41).

Dem universitären Rahmen entsprechend zielt der Studiengang zwar primär auf Wissensvermittlung, enthält jedoch auch Anregungen zur Ausbildung spezifischen Könnens. Dies gilt es in die Begriffsklärung und das methodische Instrumentarium für die vorliegende Arbeit aufzunehmen. Ferner ist es Teil des Erkenntnisinteresses, ob das Studium in die Arbeit der Alumni hineinwirkt und dabei die intendierten nachhaltigen Effekte zeigt. Deshalb sind über einen längeren Zeitraum stabile Änderungen für das vorliegende Begriffsverständnis von Transfer relevant. Dieser wird somit als die Anwendung und Generalisierung (ggf. bis hin zu über längere Zeit am Arbeitsplatz gezeigten Verhaltensänderungen) von im Studium vermitteltem Wissen und Können begriffen.

Tonhäuser (2017) identifiziert in ihrer Studie einige Transferdeterminanten, die sie in „individuelle Einflussfaktoren der Weiterbildungsteilnehmenden“, „maßnahmespezifische Einflussfaktoren des Lernfeldes“ und „organisationale Einflussfaktoren des Arbeitskontextes“ unterteilt. Da gemäß unserer Definition Transfer die Anwendung und Generalisierung des Gelernten nach Beendigung des Studiums bedeutet, fokussiert diese Arbeit weder maßnahmespezifische Einflussfaktoren noch den Einfluss des Arbeitsplatzes. Es interessiert nicht *warum*, sondern *ob* Transfer stattfindet. Zu den individuellen Faktoren zählt Tonhäuser (2017) u. a. motivationale Aspekte sowie Interesse und Einstellungen (s. Abschn. 3.1). Das Alter der Weiterbildungsteilnehmenden scheint ebenfalls einen Einfluss zu haben. Da mehrere Studien (z. B. Gegenfurtner et al. 2009; Holton et al. 2000; Liebermann und Hoffmann 2008; Noe 1986) zeigen, dass die Transfermotivation – definiert als „the trainees' desire to use the knowledge and skills mastered in the training program on the job“ (Noe 1986, S. 743) – einen wesentlichen Teil von Transfer darstellt, erscheint uns deren Erhebung notwendig, um die Transferleistung möglichst vollständig zu erfassen.

Transfermotivation lässt sich in- sowie extrinsische Motivation unterteilen (Burke und Hutchins 2007; Curado et al. 2015; Gegenfurtner et al. 2009). Intrinsisch motivierte Verhaltensweisen stellen in dieser Untersuchung „interessensbestimmte Handlungen … deren Aufrechterhaltung keine vom Handlungsgeschehen ‚separierbaren‘ Konsequenzen erfordert“ (Deci und Ryan 1993, S. 225) dar, wohingegen extrinsische Transfermotivation „in Verhaltensweisen sichtbar [wird], die mit instrumenteller Absicht durchgeführt werden, um eine von der Handlung separierbare Konsequenz zu erlangen“ (Deci und Ryan 1993, S. 225). In Übereinstimmung mit Tonhäuser (2017, S. 13) sei jedoch bereits an dieser Stelle angemerkt, dass uns „vor allem intrinsische Faktoren als transferförderliche Dimensionen der Motivation“ erscheinen.

Im Zusammendenken des Wirksamkeitsinteresses mit der Transfer-Ebene des Forschungsmodells, ergibt sich die dritte Hypothese: Die Antworten der Alumni weisen auf der Ebene *Transfer* Zustimmung auf.

4 Methode

4.1 Stichprobe

Gleichwohl die Skepsis gegenüber Evaluationsergebnissen, die durch studentische Aussagen zustande kommen, groß ist (Schmidt und Tippelt 2005), zeigen verschiedene Untersuchungen, dass derartige Einschätzungen durchaus valide und unbeeinflusst von Verzerrungsvariablen sind (z. B. Hornbostel und Keiner 2002; Marsh und Roche 1997; Schmidt und Loßnitzer 2010).

Von den 142 Alumni, die zum Zeitpunkt der Befragung ihr Studium abgeschlossen hatten, nahmen 88 an der Befragung teil. 67,00 % der Teilnehmenden waren weiblich, 31,80 % männlich (eine Person machte keine Angaben), wobei die befragten Personen im Mittel 39,76 Jahre (SD = 8,60) alt waren. 44 der Befragten hatten Kinder.

59 Personen hatten vor dem berufsbegleitenden Masterstudium bereits ein Diplom, vier einen Magister, 17 einen Bachelor und zwei einen Master erworben. Das Staatsexamen als höchsten Hochschulabschluss sowie das kirchliche Examen nannte jeweils ein Absolvent. Drei Befragte waren bereits promoviert.

Die Absolventen erzielten eine durchschnittliche Abschlussnote von 1,73 (SD = 0,37), wobei als Beste die 1,0 und als schlechteste die 3,0 genannt wurden. Es zeigte sich, dass die weiblichen Alumni mit $t\ (1{,}67) = 2{,}80$ ($p < 0{,}01$) signifikant bessere Abschlussnoten erzielten, als die männlichen.

Die erhobenen übrigen soziodemographischen Daten (wie z. B. das Alter – s. Abschn. 3.3 – oder der Arbeitsplatz) hatten keinen signifikanten Einfluss auf das Antwortverhalten der Befragten.

4.2 Messinstrument

Die Daten wurden anhand eines quantitativen Fragebogens erhoben. Die Alumni wurden darin gebeten den Studiengang (kritisch) zu bewerten und so dessen Weiterentwicklung zu unterstützen.

Das Untersuchungsinstrument setzt sich dem Evaluationsmodell entsprechend aus drei Skalen sowie Hintergrundvariablen zusammen.

4.2.1 Skala Reaktionen

Reaktionen wurde mithilfe einer selbstkonstruierten Skala, bestehend aus drei Subskalen, gemessen. Die einzelnen Items der Subskalen wurden in Anlehnung an Itemformulierungen bereits bestehender Messinstrumente (Gläßer et al. 2002; Grohmann und Kauffeld 2013; Rindermann 2009; Warr et al. 1999; Warr und Bunce 1995) entwickelt, jedoch erstmalig in dieser Form zusammengesetzt und auf den Untersuchungskontext angepasst.

Die Subskalen *Vergnügen* und *Nützlichkeit* (s. Abschn. 3.1) wurden anhand einer 5-Punkt-Likert-Skala (stimme überhaupt nicht zu – stimme absolut zu) erhoben, die Subskala *Schwierigkeit* mittels einer zweidimensionalen, 7-stufigen Antwortskala (viel zu leicht – genau richtig – viel zu schwer).

Die faktorenanalytische Überprüfung bestätigt die 3-Faktoren-Struktur mit Vergnügen (3 Items; $\alpha = 0{,}78$), Nützlichkeit (4 Items; $\alpha = 0{,}86$) sowie Schwierigkeit (4 Items; $\alpha = 0{,}76$) und weist 57,86 % Varianzaufklärung aus.

4.2.2 Skala Lernen

Lernen wurde mittels sechs Subskalen operationalisiert. Neben drei selbst konstruierten Subskalen, nämlich *Lernen durch Fallbeispiele, Lernen durch das Praxisprojekt* sowie *Lernen durch/mit Peers*, welche der lernmodalen Bedeutung von Erfahrung und Dialogizität beim Wissen- und Können-Lernen folgen, wurde eine Subskala zum *allgemeinen Lernen*, welche über die Inhalte der ersten drei Subskalen hinausgeht, adaptiert. Diese wurde dem Students' Evaluation of Educational Quality-Fragebogen (Marsh 1982) entnommen und per Forward-Back-Translation-Verfahren ins Deutsche übersetzt sowie an den Evaluationsgegenstand angepasst. Ferner wurden erworbene *Fach-* sowie *Personalkompetenzen* erhoben. Diese beiden Subskalen entstammen dem Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (Braun et al. 2008) und wurden lediglich in ihren Formulierungen dem Evaluationsgegenstand angepasst.

Alle Items waren anhand einer fünfstufigen Likert-Skala (stimme überhaupt nicht zu – stimme absolut zu) zu beantworten.

Abweichend zu den sechs theoretisch gebildeten Subskalen legt die faktorenanalytische Prüfung eine 5-Faktoren-Struktur nahe. Der Faktor allgemeines Lernen kann nicht abgebildet werden. Insofern setzt sich die Skala Lernen aus den Subskalen Lernen durch Fallbeispiele (3 Items; $\alpha = 0{,}83$), Lernen durch Praxisprojekt (4 Items; $\alpha = 0{,}90$), Lernen durch/mit Peers (3 Items; $\alpha = 0{,}74$) sowie Fach- (6 Items; $\alpha = 0{,}86$) und Personalkompetenzen (5 Items; $\alpha = 0{,}80$) zusammen. Diese fünf Faktoren tragen zu 68,45 % Varianzaufklärung bei.

4.2.3 Skala Transfer

Zur Erfassung des *Transfers* wurden fünf Subskalen entwickelt. Zwei erfassten die *Transferrealisierung* der Alumni hinsichtlich der Studieninhalte zu den Themen *Organisations-* sowie *Personalentwicklung*. Die Item-Formulierungen wurden in Anlehnung an bestehende Instrumente (Gegenfurtner 2013; Grohmann und Kauffeld 2013; Kauffeld et al. 2008) entwickelt, jedoch stark an den Evaluationsgegenstand angepasst und erstmalig in dieser Form zusammengesetzt.

Zur *allgemeinen Transferrealisierung* wurde eine Subskala in Anlehnung an Item-Formulierungen von Xiao (1996) sowie Machin und Fogarty (2004) konstruiert. Die englischsprachigen Items wurden per Forward-Back-Translation-Verfahren übersetzt und an den Evaluationsgegenstand angepasst.

Zudem untersuchten zwei Subskalen die *in-* und *extrinsische Transfermotivation* der Alumni. Diese wurde mithilfe eines Fragebogens von Gegenfurtner (2013) erhoben, welcher ebenfalls nur in englischer Sprache vorlag.

Alle Items wurden mithilfe einer 5-Punkt-Likert-Skala (stimme überhaupt nicht zu – stimme absolut zu) beantwortet.

Die faktorenanalytische Überprüfung ergibt eine 4-Faktoren-Lösung. Der aus der Theorie abgeleitete Faktor des allgemeinen Transfers kann nicht nachgewiesen und muss verworfen werden. Entsprechend setzt sich das Konstrukt Transfer aus den Faktoren Transferrealisierung hinsichtlich Studieninhalten zu den Themen Organisationsentwicklung (5 Items; $\alpha = 0{,}88$) sowie Personalentwicklung (5 Items; $\alpha = 0{,}86$) und in- (4 Items; $\alpha = 0{,}86$) sowie extrinsische (4 Items; $\alpha = 0{,}74$) Transfermotivation zusammen. Diese vier Faktoren klären gemeinsam 67,23 % der Varianz auf.

4.2.4 Hintergrundvariablen

Insgesamt wurden 21 Hintergrundvariablen im Fragebogen erhoben. Neben soziodemographischen Daten (12 Items), wie Alter oder Geschlecht, wurden der Stellenwert des Studiengangs (4 Items), die Unterstützung der Alumni während des Studiums durch den Arbeitgeber (3 Items) sowie ein möglicher Stellen- oder Unternehmenswechsel (2 Items) abgefragt.

5 Ergebnisse

5.1 Reaktionen (Hypothese 1)

Hypothese 1 erwartet Zustimmung der Alumni auf der Ebene der Reaktionen. Entsprechend wird davon ausgegangen, dass ebenso von Zustimmung hinsichtlich der einzelnen Faktoren Vergnügen, Nützlichkeit und Schwierigkeit berichtet wird.

Dafür wurde die zweidimensionale, siebenstufige Antwortskala des Faktors Schwierigkeit vor Beginn der Mittelwertanalysen in eine eindimensionale vierstufige Antwortskala umgerechnet.

Die arithmetischen Mittel für das Konstrukt Reaktionen sowie für die Subskalen zeigen allesamt hohe Zustimmungswerte (s. Tab. 1). Bezogen auf die Ebene *Reaktionen* antworteten 94,3 % der Befragten mit (sehr) hoher Zustimmung, womit *Hypothese 1* vollumfänglich angenommen wird.

5.2 Lernen (Hypothese 2)

Hypothese 2 erwartet Zustimmung der Alumni auf der Ebene Lernen. Insofern wurden hohe Werte für die Faktoren Lernen durch Fallbeispiele, Lernen durch das

Tab. 1 Mittelwerte und Standardabweichungen der Evaluationsebene Reaktionen

	M	*SD*
Reaktionen	4,34	0,54
Vergnügen	4,40	0,58
Nützlichkeit	4,13	0,68
Schwierigkeit[a]	3,62	0,43

[a]Anhand einer 4-stufigen Antwortskala gemessen

Tab. 2 Mittelwerte und Standardabweichungen der Evaluationsebene Lernen

	M	*SD*
Lernen	3,90	0,45
Lernen durch Fallbeispiele	3,83	0,73
Lernen durch Praxisprojekt	3,43	0,88
Lernen mit/durch Peers	4,26	0,68
Fachkompetenzen	3,99	0,53
Personalkompetenzen	3,98	0,66

Praxisprojekt, Lernen durch/mit Peers sowie Fach- und Personalkompetenzen erwartet.

Wie Tab. 2 zeigt, können sowohl für das Konstrukt Lernen, als auch für die entsprechenden Subskalen, Werte im Zustimmungsbereich festgestellt werden. Insgesamt zeigten 79,5 % der Absolventinnen (sehr) hohe Zustimmung auf der Ebene *Lernen*. *Hypothese 2* wird somit ebenfalls angenommen.

5.3 Transfer (Hypothese 3)

Hypothese 3 erwartet Zustimmung der Alumni auf der Ebene Transfer. Es wird somit davon ausgegangen, dass ebenso von Zustimmung, hinsichtlich der Faktoren in- und extrinsische Transfermotivation sowie Transferrealisierung von Inhalten zu den Themen Organisations- und Personalentwicklung, berichtet wird.

Die Mittelwertanalyse zeigt Zustimmung der Alumni für die gesamte Ebene Transfer sowie die beiden Transferrealisierungsfaktoren und die intrinsische Transfermotivation (siehe Tab. 3). Hinsichtlich der extrinsischen Transfermotivation liegt das arithmetische Mittel bei M = 2,67 (SD = 0,93). Der Ebene *Transfer* stimmen 46,6 % der Befragten (sehr) hoch zu. Unter Ausschluss der extrinsischen Transfermotivation antworteten 64,8 % der Alumni mit (sehr) hoher Zustimmung.

Insofern kann auch *Hypothese 3* angenommen werden. Es muss jedoch beachtet werden, dass die Subskala extrinsische Transfermotivation einen Wert im neutralen Bereich aufweist, also weder Ablehnung noch Zustimmung abgeleitet werden können.

Tab. 3 Mittelwerte und Standardabweichungen der Evaluationsebene Transfer

	M	*SD*
Transfer	3,49	0,60
Transferrealisierung Organisationsentwicklung	3,58	0,84
Transferrealisierung Personalentwicklung	3,79	0,77
Intrinsische Transfermotivation	3,85	0,71
Extrinsische Transfermotivation	2,67	0,93

6 Diskussion

6.1 Beantwortung der Forschungsfrage

Es zeigt sich, dass die Absolventinnen das Studium auf der *Ebene Reaktionen* als wirksam bewerten. So wird festgestellt, dass die Alumni mit dem Studiengang zufrieden sind und ihm einen Nützlichkeitsbeitrag bescheinigen. Die Schwierigkeit des Studiums bewerten sie gar als sehr angemessen.

Auch auf der zweiten *Ebene Lernen* kann Wirksamkeit festgestellt werden. Es kann damit festgehalten werden, dass der Einsatz von Fallbeispielen, das Verfassen einer Projektarbeit sowie der geforderte Austausch mit Kommilitonen wirksam für das Lernen der Absolventen sind. Auch erwerben sie Fach- und Personalkompetenzen.

Die *Ebene Transfer* weist auf den Subskalen Transferrealisierung hinsichtlich der Studieninhalte zu den Themen Organisations- und Personalentwicklung sowie intrinsische Transfermotivation Zustimmung auf. Die Subskala extrinsische Transfermotivation hingegen zeigt Zustimmungswerte im neutralen Bereich. Betrachtet man die Inhalte dieser Subskala jedoch genauer, ist zu erkennen, dass diese – entsprechend ihrer Bezeichnung – motivationsfördernde bzw. -hemmende Aspekte abfragt, welche nicht von der Hochschule, sondern den Unternehmen und deren Angestellten beeinflusst werden (z. B. „Mein Vorgesetzter würdigte bisher meine Anwendung von Studiumsinhalten."). Zudem weist bereits Tonhäuser (2017), wie auch in Abschn. 3.3 berichtet, darauf hin, dass zur Ermittlung der Transferleistung insbesondere intrinsische Faktoren maßgeblich sind. Daher leistet die Subskala extrinsische Transfermotivation keinen Beitrag zur Bewertung des untersuchten Studiengangs und für die Ebene Transfer kann dem Studiengang weiterhin uneingeschränkt Wirksamkeit zugesprochen werden.

Die Ergebnisse zeigen auch, dass die Zustimmungswerte je nach Evaluationsebene abnehmen. So weist die Ebene Reaktionen am meisten (94,3 %), die Ebene Transfer am wenigsten (64,8 %) Zustimmung aus. Das lässt vermuten, dass die jeweils „vorherige" Ebene nur zu einem geringen Anteil die Nachfolgende vorherzusagen vermag (vgl. Gessler und Sebe-Opfermann 2011).

Bei der Betrachtung der Werte sollte außerdem bedacht werden, dass ausschließlich Personen, die ihr Studium erfolgreich abgeschlossen haben, befragt wurden. Zwar zeigt sich dabei, dass zumindest die Abschlussnote keinen signifikanten Einfluss auf das Antwortverhalten hat. Dennoch könnten Studierende, die keinen Abschluss erreichten, zu anderen Einschätzungen kommen.

Auch ist ein sozial erwünschtes Antwortverhalten denkbar. Da die Befragten jedoch ausdrücklich um kritisches Feedback gebeten wurden, um eine Weiterentwicklung des Studiengangs zu ermöglichen, und da der mit der Durchführung der Studie betraute Forscher weder administrativ noch lehrend am Studiengang mitgewirkt, sondern mit den Befragten ausschließlich als Forscher kommuniziert hat, ist davon auszugehen, dass derartige Verzerrungen eher marginal sind.

6.2 Diskussion des Evaluationsmodells

Die erste Evaluationsebene *Reaktionen* stellt zwar die am häufigsten evaluierte dar (Alliger und Janak 1989; Alliger et al. 1997), ist jedoch hinsichtlich ihrer inhaltlichen Differenziertheit nur unzureichend untersucht (Giangreco et al. 2010; Griffin 2012; Long et al. 2008). Die Unterscheidung Alligers et al. (1997) in affective reactions und utility judgements erscheint insofern plausibel, als dass Warr und Bunce (1995) in ihrer Untersuchung eine nahezu identische Unterteilung empirisch nachweisen konnten. Die über Alliger et al. (1997) hinausgehende Aufnahme der Kategorie Schwierigkeit ergab letztlich eine Unterteilung in *Vergnügen*, *Nützlichkeit* und *Schwierigkeit* (im Anschluss an Warr und Bunce 1995), welche sich als reliabel und valide erwies. Es ist jedoch zu kritisieren, dass Reaktionen, im Vergleich zu Kirkpatrick (1959a), zwar detaillierter beschrieben sind, jedoch die einzelnen Faktoren nicht weiter geklärt werden. So wird beispielsweise die Zufriedenheit der Teilnehmer als Teil von Reaktionen beschrieben, es werden jedoch keine genaueren Aussagen dazu getroffen, was unter Zufriedenheit zu verstehen ist beziehungsweise wie Zufriedenheit entsteht.

Die zweite Ebene *Lernen* ist bei Alliger et al. (1997) nur unzureichend konstruiert. Dass Lernen ein inhaltlich und modal facettenreicher Prozess ist, welcher in einem erfahrungsreflexiven Dialog zwischen Lernendem und Gegenstand sowie zwischen Lernendem und anderen Menschen stattfindet, lassen die Autoren außer Acht. Dem Verständnis von Lernen als „erfahrungsreflexive, auf den Lernenden sich auswirkende Gewinnung von spezifischem Wissen und Können“ (Göhlich und Zirfas 2007, S. 17) folgend sucht unsere Evaluation das Wissen- und Können-Lernen in den Subskalen Lernen durch Fallbeispiele, Lernen durch das Praxisprojekt sowie Lernen durch/mit Peers einzufangen. Da bislang keine empirischen Studien, die Lernen mit diesem Verständnis operationalisieren, vorliegen, versteht sich die hier berichtete Evaluation auch als diesbezügliche Pionierarbeit.

Was die dritte Evaluationsebene *Transfer* betrifft, so bleibt bei Alliger et al. (1997) unklar, wie Verhaltensänderungen entstehen. Da aber der „Wissenstransfer ... eine zentrale Komponente in der wissenschaftlichen Weiterbildung dar[stellt]“ (Blank et al. 2015, S. 366), wurde eine Begriffspräzisierung notwendig. Transfer, welcher aufgrund der Anlage dieser Studie nur zu einem Messzeitpunkt und somit retrospektiv erfasst werden konnte, wird hier und in Fortführung des dargelegten Verständnisses von Lernen als die Anwendung und Generalisierung (ggf. bis hin zu über längere Zeit am Arbeitsplatz gezeigten Verhaltensänderungen) von im Studium vermitteltem Wissen und Können begriffen.

Ferner herrscht, wie bereits angemerkt (s. Abschn. 3), Unklarheit hinsichtlich der Beziehungen zwischen den Ebenen des Modells.

6.3 Implikationen für zukünftige Forschung

Die angezeigte Uneindeutigkeit hinsichtlich der Wirkannahmen (s. Abschn. 6.2) macht weitere empirische Überprüfungen notwendig.

Der vorliegende Beitrag ist indes gegenstandsbezogen, indem er die Wirksamkeit des untersuchten Studiengangs fokussiert. Hanft et al. (2016, S. 123) beschreiben,

dass zwar „Studienangebote[ ], Pflichtmodule[ ], Lehrveranstaltungen etc." evaluiert werden, diesen aber „[e]in ganzheitliches Verständnis" fehle. Auch die vorliegende Untersuchung wird diesem Anspruch nicht in vollem Umfang gerecht, vermag aber für sich zu beanspruchen, dass sie in ihrem Umfang über die Bewertung einzelner Gegenstände hinausreicht. Trotzdem muss nach wie vor eine defizitäre Forschungslage konstatiert werden.

Weitere Untersuchungen, insbesondere solche, die berufsbegleitende Studiengänge in ihrer Ganzheit und/oder aus Sicht der Teilnehmenden betrachten, sind gerade deswegen von großer Relevanz, da das Erkennen der „Bedarfe des Beschäftigungssystems … und [die Übersetzung] in passende Weiterbildungsangebote … eine wichtige und zugleich hoch voraussetzungsreiche Bedingung für die geforderte Theorie-Praxisverzahnung in der wissenschaftlichen Weiterbildung" darstellt (Salland und Siegmund 2018, S. 132).

In Ermangelung einschlägiger Publikationen ist es wenig überraschend, dass kaum Instrumente zur Beurteilung berufsbegleitender Studiengänge vorliegen. Der von Hillebrecht (2016) vorgelegte Modellentwurf zur Beurteilung der Qualität in berufsbegleitenden Studiengängen konzentriert sich auf die fachliche und strukturelle Machbarkeit. Die vorliegende Studie fokussiert hingegen die Wirksamkeit des Studiengangs und versucht dazu beizutragen, diesbezüglich ein differenzierteres Modell zu entwickeln.

Das hier gewählte Evaluationsmodell basiert in seinen Grundannahmen auf Kirkpatricks (1959a, 1959b, 1960a, 1960b) 4-Ebenen-Modell und dessen Weiterentwicklung durch Alliger et al. (1997). Die Bestimmung der einzelnen Ebenen zeigt, dass weitere Schärfungen erforderlich sind (s. auch Abschn. 6.2). So sind hinsichtlich einer inhaltlich und modal differenzierenden Operationalisierung von Lernen (s. Abschn. 3.2) weitere Untersuchungen notwendig, um spezifische Messinstrumente entwickeln zu können. Zudem liegen zwar empirische Untersuchungen zum Transfer vor (z. B. Baldwin et al. 2009; Blume et al. 2010; Burke und Hutchins 2007; Grossmann und Salas 2011; Holton et al. 2000), jedoch keine theoretischen Modellierungen. Da Transfer in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine zentrale Komponente darstellt (Blank et al. 2015), sollte zukünftige Forschung ein theoriegestütztes Transfermodell entwickeln, das empirisch geprüft werden kann.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Literatur

Alliger, G. M., & Janak, E. A. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later. *Personnel psychology*, *42*, 331–342.

Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennett, W. J., Traver, H., & Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel psychology*, *50*, 341–358.

Arnold, M., Wetzel, K., & Dobmann, B. (2014). Erwartungen an die Qualität berufsbegleitender Studiengänge aus Hochschul- und Unternehmensperspektive – eine vergleichende Untersuchung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, *36*(4), 64–91.

Arthur Jr., W., Bennett Jr., W., Edens, P. S., & Bell, S. T. (2003). Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology*, *88*(2), 234–245.

Arthur, W. J., Tubré, T., Paul, D. S., & Edens, P. S. (2003). Teaching Effectiveness: The relationship between reaction and learning evaluation criteria. *Educational Psychology*, *23*(3), 275–285.

Baldwin, T. T., Ford, J. K., & Blume, B. D. (2009). Transfer of training 1988–2008: An updated review and agenda for future research. In G. P. Hodgkinson & J. K. Ford (Hrsg.), *International review of industrial and organizational psychology* (S. 41–70). Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.

Blank, J., Wiest, M., Sälzle, S., & Bail, C. (2015). Öffnung der Hochschulen durch wechselseitigen Wissenstransfer im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *38*(3), 365–379.

Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A Meta-analytic review. *Journal of Management*, *36*(4), 1065–1105.

Braun, E., Gusy, B., Leidner, B., & Hannover, B. (2008). Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica*, *54*(1), 30–42.

Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, *6*(3), 263–296.

Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, *85*(5), 678–707.

Curado, C., Henriques, P. L., & Ribeiro, S. (2015). Voluntary or mandatory enrollment in training and the motivation to transfer training: Motivation to transfer training. *International Journal of Training and Development*, *19*(2), 98–109.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, *39*(2), 223–238.

Dollhausen, K. (2015). Hochschule als „offener" Bildungskontext für lebenslanges Lernen? Befunde und Perspektiven für die empirische (Weiter-)Bildungsforschung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *38*(3), 333–346.

von Felden, H. (2012). Studium und Beruf in der Sicht von Absolvent/in/en der Erwachsenenbildung. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung* (S. 185–200). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Gegenfurtner, A. (2013). Dimensions of motivation to transfer: A longitudinal analysis of their influence on retention, transfer, and attitude change. *Vocations and Learning*, *6*(2), 187–205.

Gegenfurtner, A., Festner, D., Gallenberger, W., Lehtinen, E., & Gruber, H. (2009). Predicting autonomous and controlled motivation to transfer training. *International Journal of Training and Development*, *13*(2), 124–138.

Gessler, M., & Sebe-Opfermann, A. (2011). Der Mythos „Wirkungskette" in der Weiterbildung – empirische Prüfung der Wirkungsannahmen im „Four Levels Evaluation Model" von Donald Kirkpatrick. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, *107*(2), 270–279.

Giangreco, A., Carugati, A., Sebastiano, A., & Della Bella, D. (2010). Trainees' reactions to training: Shaping groups and courses for happier trainees. *The International Journal of Human Resource Management*, *21*(13), 2468–2487.

Gläßer, E., Gollwitzer, M., Kranz, D., Meiniger, C., Schlotz, W., Schnell, T., & Voß, A. (2002). *TRIL – Trierer Inventar zur Lehrevaluation. Kurznachweis*. Trier: Universität Trier.

Göhlich, M., & Zirfas, J. (2007). *Lernen: Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.

Gollwitzer, M., & Jäger, R. S. (2009). *Evaluation kompakt* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Griffin, R. (2012). A practitioner friendly and scientifically robust training evaluation approach. *Journal of Workplace Learning*, *24*(6), 393–402.

Grohmann, A., & Kauffeld, S. (2013). Evaluating training programs: Development and correlates of the questionnaire for professional training evaluation: Development and correlates of the Q4TE. *International Journal of Training and Development*, *17*(2), 135–155.

Grossmann, R., & Salas, E. (2011). The transfer of training: What really matters. *International Journal of Training and Development*, *15*(2), 103–120.

Hanft, A., & Knust, M. (2007). *Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen*. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität.

Hanft, A., & Zilling, M. (2011). Lebenslanges Lernen und Weiterbildung an Hochschulen – Deutsche Hochschulen im internationalen Vergleich. *Beiträge zur Hochschulforschung*, *33*(4), 84–104.

Hanft, A., Brinkmann, K., Kretschmer, S., Maschwitz, A., & Stöter, J. (2016). *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen*. Münster, New York: Waxmann.
Heufers, P., & El-Mafaalani, A. (2011). Praxis- oder Wissenschaftsorientierung? Zur Steuerung der Wissensvermittlung in der universitären Weiterbildung. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *34*(3), 61–71.
Hillebrecht, L. (2016). Entwicklung eines Modells zur Beurteilung der Qualität von berufsbegleitenden Studiengängen. In J. Seifried, S. Seeber & B. Ziegler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2016* (S. 155–170). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
Holton, E. F., Bates, R. A., & Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, *11*(4), 333–360.
Hornbostel, S., & Keiner, E. (2002). Evaluation der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *5*(4), 634–653.
Jütte, W., & Lobe, C. (2016). Stichwort: Forschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Hochschule und Weiterbildung*, *2*, 7–11.
Kauffeld, S., Bates, R., Holton, E. F., & Müller, A. C. (2008). Das deutsche Lerntransfer-System-Inventar (GLTSI): Psychometrische Überprüfung der deutschsprachigen Version. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, *7*(2), 50–69.
Kirkpatrick, D. L. (1959a). Techniques for evaluating training programs: Part 1—reaction. *Journal of the American Society of Training Directors*, *13*(11), 3–9.
Kirkpatrick, D. L. (1959b). Techniques for evaluating training programs: Part 2—learning. *Journal of the American Society of Training Directors*, *13*(12), 21–26.
Kirkpatrick, D. L. (1960a). Techniques for evaluating training programs: Part 3—behavior. *Journal of the American Society of Training Directors*, *14*(1), 13–18.
Kirkpatrick, D. L. (1960b). Techniques for evaluating training programs: Part 4—results. *Journal of the American Society of Training Directors*, *14*(2), 28–32.
KMK (2003). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003. 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_06_12-10-Thesen-Bachelor-Master-in-D.pdf. Zugegriffen: 27.März 2018.
KMK (2010). Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010: Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf. Zugegriffen: 30. Sept. 2018.
Liebermann, S., & Hoffmann, S. (2008). The impact of practical relevance on training transfer: Evidence from a service quality training program for German bank clerks. *International Journal of Training and Development*, *12*(2), 74–86.
Long, L. K., DuBois, C. Z., & Faley, R. H. (2008). Online training: The value of capturing trainee reactions. *Journal of Workplace Learning*, *20*(1), 21–37.
Machin, M. A., & Fogarty, G. J. (2004). Assessing the antecedents of transfer intentions in a training context. *International Journal of Training and Development*, *8*(3), 222–236.
Marsh, H. W. (1982). SEEQ: A reliable, valid, and useful instrument for collecting students' evaluations of university teaching. *British Journal of Educational Psychology*, *52*(1), 77–95.
Marsh, H. W., & Roche, L. A. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective. The critical issues of validity, bias, and utility. *American Psychologist*, *52*(11), 1187–1197.
Noe, R. A. (1986). Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *The Academy of Management Review*, *11*(4), 736–749.
Rindermann, H. (2009). *Lehrevaluation: Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts* (2. Aufl.). Landau: Verl. Empirische Pädagogik.
Ruona, W. E. A., Leimbach, M., Holton, E. F., & Bates, R. (2002). The relationship between learner utility reactions and predicted learning transfer among trainees. *International Journal of Training and Development*, *6*(4), 218–228.
Salland, C. (2018). Studiengangevaluation als Element der Qualitätssicherung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Konzept und Ergebnisse. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung* (S. 147–175). Wiesbaden: Springer.
Salland, C., & Siegmund, R. (2018). Universitäten als Weiterbildungsanbieter: Entwicklungen, Formen, Perspektiven. In T. C. Feld & S. Lauber-Pohle (Hrsg.), *Organisation und Profession* (S. 121–135). Wiesbaden: Springer.
Schmidt, B., & Loßnitzer, T. (2010). Lehrveranstaltungsevaluation: State of the Art, ein Definitionsvorschlag und Entwicklungslinien. *Zeitschrift für Evaluation*, *9*(1), 49–72.

Schmidt, B., & Tippelt, R. (2005). Lehrevaluation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8*, 227–242.
Schüßler, I. (2012). Studierenden und Absolvent/inn/enbefragungen unter professionstheoretischer Perspektive. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 109–147). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
Tonhäuser, C. (2017). Wirksamkeit und Einflussfaktoren auf den Lerntransfer in der formalisierten betrieblich-beruflichen Weiterbildung – Eine qualitative Studie. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, *32*, 1–27.
Warr, P., & Bunce, D. (1995). Trainee characteristics and the outcomes of open learning. *Personnel psychology*, *48*, 347–375.
Warr, P., Allan, C., & Birdi, K. (1999). Predicting three levels of training outcome. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *72*, 351–375.
Wissenschaftsrat (2006). Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem. http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7067-06.pdf. Zugegriffen: 27. März 2018.
Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, *33*(4), 8–35.
Xiao, J. (1996). The relationship between organizational factors and the transfer of training in the electronics industry in Shenzhen, China. *Human Resource Development Quarterly*, *7*(1), 55–73.

ZfW (2019) 42:265–287
https://doi.org/10.1007/s40955-019-0128-x

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Food & Move Literacy in der Erwachsenenbildung – Kompetenzanforderungen im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung

Ulrike Johannsen · Nele Schlapkohl · Barbara Kaiser

Eingegangen: 28. Januar 2019 / Angenommen: 5. Februar 2019 / Online publiziert: 8. März 2019
© Der/die Autor(en) 2019

Zusammenfassung Die Förderung von Ernährungs- und Bewegungskompetenzen bei Lerngruppen hat vor allem die Unterstützung eines gesundheitsfördernden und nachhaltigen Lebensstils zum Ziel. Die schulische Allgemeinbildung hat zu diesen Themen differenzierte Bildungspläne mit grundlegenden Inhalten und Kompetenzen entwickelt. Im Bereich der Erwachsenenbildung gibt es zwar eine umfassende Gesundheitsbildung, in die Aspekte der Ernährung und Bewegung gleichermaßen einfließen. Im Kontext von Alphabetisierung und Grundbildung sind allerdings nur wenige Lernangebote vorhanden, die ernährungs- und bewegungsbezogene Themen zum Gegenstand haben. Es fehlen qualitätsgesicherte Materialien, die beide Handlungsfelder mit der Grundbildung verknüpfen und eine alltagsnahe Gesundheits-, Ernährungs- und Verbraucherbildung fördern. Damit die Angebote inhaltlich geplant sowie Materialien entwickelt und evaluiert werden können, ist die Entwicklung eines Kompetenzrasters und -modells hilfreich, die die Kompetenzanforderungen und Lerninhalte von *Food & Move Literacy* systematisch beschreiben. Raster und Modell werden im Rahmen dieses Artikels vorgestellt. Eine theoretische Fundierung und empirische Ableitung für den Lerngegenstand Ernährung und Bewegung

Zusatzmaterial online Zusätzliche Informationen sind in der Online-Version dieses Artikels (https://doi.org/10.1007/s40955-019-0128-x) enthalten.

Prof. Dr. U. Johannsen (✉) · Dr. phil. N. Schlapkohl
Europa-Universität Flensburg, 24943 Flensburg, Deutschland
E-Mail: ujohannsen@uni-flensburg.de

Dr. phil. N. Schlapkohl
E-Mail: schlapkohl@uni-flensburg.de

Dr. B. Kaiser
Bundeszentrum für Ernährung, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung, 53179 Bonn, Deutschland
E-Mail: Barbara.Kaiser@ble.de

werden aufgezeigt und der Nutzen für Programmplanende sowie Dozentinnen und Dozenten im Kontext von Weiterbildungen erläutert.

Schlüsselwörter Food Literacy · Move Literacy · Alphabetisierung · Grundbildung · Kompetenzraster · Kompetenzmodell

Food & Move Literacy in Adult Education—Literacy and Basic education Competence Requirements

Abstract The support of food and move literacy in learning groups mainly aims for a benefit in terms of a health-promoting and sustainable lifestyle. The general education system has developed differentiated education plans containing basic contents and competences on these topics. In adult education comprehensive health education addresses aspects of food- as well as move literacy. In the context of literacy and basic education, however, there are only a few learning opportunities that focus on nutrition and physical activity topics. Quality-controlled education material linking both fields of action with basic education and promote everyday health, nutrition and consumer education are missing. The development of a competence scheme and model, systematically describing competence requirements and learning contents, are helpful for the development and evaluation of material. Scheme as well as model are being described in this article. Theoretical basis and empirical derivation for the learning topic nutrition and physical activity are demonstrated. The benefit for those who are planning programs as well as lecturers in the field of further education is elucidated.

Keywords Food literacy · Move literacy · Basic education competence requirements · Competence scheme · Competence model

1 Ausgangslage und Problembeschreibung

Der Bedarf an der Formulierung von Grundbildungskompetenzen wird durch die Ergebnisse der *Leo. Level-One*-Studie sowie der PIAAC-Studie (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) der Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) belegt (vgl. Grotlüschen und Riekmann 2012; OECD 2012). Diese besagen, dass in Deutschland aktuell 14,5 % der erwachsenen Bevölkerung als sogenannte funktionale Analphabeten gelten. Funktionaler Analphabetismus ist gegeben, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden und gesellschaftliche Teilhabe zu garantieren. Von einem größeren Teil der deutschen Bevölkerung werden Texte demnach nur auf einem sehr basalen Niveau verstanden, diese Personen können somit als „nur gering literalisiert“ bezeichnet werden (vgl. Nickel 2014). Funktionaler Analphabetismus ist eine sich historisch und kulturell wandelnde Größe und defini-

torisch schwer zu fassen. Ferner ist das dahinter stehende Problem kaum individuell, sondern gesellschaftlich und strukturell zu lösen (vgl. Nickel 2014).

Die bildungspolitische Bedeutung der Themen Grundbildung und Alphabetisierung wird in den neueren Entwicklungen auf nationaler Ebene sichtbar. So verfolgen die Nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung und die 2015 ausgerufene Nationale Dekade der Alphabetisierung das Ziel, die Lese- und Schreibfähigkeiten von Erwachsenen in Deutschland innerhalb der nächsten zehn Jahren deutlich zu verbessern, u. a. durch die Entwicklung und Gestaltung neuer Kurskonzepte[1] (vgl. BMBF 2012). Für die Entwicklung sowohl von Kurskonzepten als auch von Lehr- und Lernmaterialien ist es unabdingbar, grundlegende Kompetenzen für betroffene Lerngruppen zu definieren (vgl. Weinert 2001), denn nach wie vor ist die Orientierung an Kompetenzen eine der wichtigsten Grundlagen bei der curricularen Planung und Betrachtung pädagogischer Praxis im Bereich der Allgemein- und Erwachsenenbildung. Gerade innerhalb der Erwachsenenbildung sind die Entwicklung und Gestaltung von Angeboten Teil des didaktischen Handelns professionell Planender und sollten sich sowohl am gesellschaftlichen Bedarf als auch an den Adressatinnen und Adressaten sowie dem Bildungsauftrag der Institution orientieren (vgl. Mania und Tröster 2015b).

1.1 Auswirkungen geringer Literalität

Eine geringe Schreib- und Lesekompetenz, sogenannte Literalität, ist gesellschaftlich betrachtet aus mehreren Gründen problematisch. Ein großes Ausmaß an geringer Grundbildung ist mit ökonomischen und volkswirtschaftlichen Nachteilen verbunden. Obwohl diese in Deutschland bisher noch nicht hinreichend untersucht wurden, ergeben sich laut OECD (2012) Korrelationen zwischen der Lesekompetenz der Bevölkerung eines Landes und der Arbeitsproduktivität und dem Brutto-Inlandsprodukt[2] (vgl. Nickel 2014).

Hinzu kommt, dass eine geringe Literalität auch einen Einfluss auf die Gesundheit der betroffenen Menschen hat. Nach Nickel (2014) korreliert eine geringe Schriftsprachkompetenz statistisch signifikant mit dem häufigeren Auftreten diverser Krankheiten und einem ungesunden Lebensstil. Welche gesundheitlichen Nachteile durch eine geringe Lese- und Schreibkompetenz entstehen, wurde allerdings noch nicht explizit untersucht. Bekannt sind bisher die gesundheitlichen Nachteile, die mit einem geringen sozioökonomischen Status einhergehen und die an dieser Stelle aufgezeigt werden sollen. Ein Aufwachsen in sozioökonomischer Unsicherheit und in bildungsfernen Elternhäusern mit geringer Literalität ist oft Ausgangspunkt von Problemen beim Erwerb der Schriftsprache (vgl. Nickel 2014). Auch Bremer und Pape (2016, S. 151) stellen einen „Zusammenhang zwischen literaler Kompetenz und sozialer Herkunft bzw. Zugehörigkeit“ fest. Die Studie des Robert Koch-Insti-

[1] Mit bis zu 180 Mio. € für Alphabetisierungsprojekte sollen Kurskonzepte und Selbstlernmöglichkeiten gefördert werden.

[2] Ein Plus von 1 % über dem Durchschnitt eines Landes im Bereich der Lesekompetenz erzielt eine Steigerung von 2,5 % im Bereich der Arbeitsproduktivität und ein Wachstum von 1,5 % des gesamten Brutto-Inlandsprodukts.

tuts (RKI) „Gesundheit in Deutschland“ (RKI 2015) zeigt eindrücklich: Wer einen niedrigen sozioökonomischen Stand hat, erkrankt häufiger und hat eine deutlich niedrigere Lebenserwartung. Die Studie hat außerdem gezeigt, dass Menschen mit geringer Schulbildung in Bereichen der Prävention und gesundheitlichen Aufklärung Defizite aufweisen, beispielsweise erkennen sie Krankheiten weniger schnell. Ferner geht ein niedriger sozioökonomischer Status häufiger mit Erkrankungen wie Herzinfarkt, Schlaganfall, Diabetes und Depressionen einher. Beschäftigte mit einem niedrigen beruflichen Status haben außerdem überdurchschnittlich mehr Krankheitstage pro Jahr. Döbert und Anders (2016, S. 446–450) betonen: „Menschen ohne Schrift haben grundsätzlich kaum Zugang zu gesundheitlichen Ressourcen und Informationen“ und seien „überdurchschnittlich stark durch gesundheitliche Probleme belastet“. Die internationale PIAAC-Studie zeigt den Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz und dem Erwerbseinkommen für unterschiedliche Länder auf. In allen untersuchten Ländern erzielen Personen mit diesbezüglich höheren Kompetenzen im Mittel höhere Erwerbseinkommen. Für Deutschland zeigt die Studie, dass eine Erhöhung der Lesekompetenz um 10 Punkte mit einer Einkommenserhöhung des Erwerbstätigen um 2 % einhergeht (vgl. Rammstedt et al. 2015).

Die RKI-Studie offenbart auch, dass bereits im Kindes- und Jugendalter die gesundheitliche Entwicklung mit der sozialen Herkunft assoziiert ist. So treten Entwicklungsrisiken (ungesunde Ernährung, Übergewicht oder Verhaltensauffälligkeiten) bei sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen häufiger auf. Dies bedeutet, dass der sozioökonomische Status des Elternhauses besonders prägend für die Gesundheit der nachwachsenden Generation ist (vgl. RKI 2015). Nach Kickbusch und Hartung (2015, S. 10) ist das „Bewusstsein gesellschaftlicher Ungleichheit in der Gesundheit bereits geschärft – sowohl in Hinblick auf die sozialen Determinanten von Gesundheit wie auf zunehmende Ungleichheiten. Die Frage nach der Solidarität stellt sich angesichts neuer Probleme auf neue Weise: zwischen Reich und Arm, Jung und Alt sowie Gesund und Krank“. Auch würden „die Schnittpunkte dieser drei Solidaritäten“ derzeit neu verhandelt. Unsere Gesellschaft sei herausgefordert, weiter „geöffnet und demokratisiert“ zu werden, denn „Bürgerinnen und Bürger verlangen (und schaffen) Transparenz und Partizipation“ (Kickbusch und Hartung 2015, S. 10–11).

Mit der nationalen Studie zur Gesundheitskompetenz HLS-GER wurden erste repräsentative Daten zur Gesundheitskompetenz der Bevölkerung in Deutschland vorgelegt. Auch diese Studie macht auf soziale Ungleichheiten zwischen den Bevölkerungsgruppen aufmerksam. Die Ergebnisse zeigen, dass 71 % der Personen mit Migrationshintergrund, 62 % der Personen mit geringem Bildungsniveau und 78 % derjenigen mit niedrigem Sozialstatus eine vergleichsweise eingeschränkte (inadäquate) Gesundheitskompetenz aufweisen. Auch haben 73 % der Menschen mit einer chronischen Krankheit häufiger eine eingeschränkte Gesundheitskompetenz als der Durchschnitt der Bevölkerung (vgl. Schaeffer et al. 2016). Vergleichbare Daten speziell zur Ernährungskompetenz in Deutschland liegen bisher nicht vor.

Aus diesen Gründen ist die gesundheits- und bildungsbezogene Auseinandersetzung mit dem Phänomen einer geringen Literalität bei Erwachsenen besonders drängend und wird mit dem vorliegenden Beitrag aufgegriffen. Ferner werden in-

tegrative Ansätze und Maßnahmen beschrieben, wie funktionaler Analphabetismus einzudämmen wäre.

1.2 Möglichkeiten einer Gesundheits- und Lebensweltorientierung

Ein hoher Alltags- und Kulturbezug gilt als Erfolgsfaktor für das Erlernen von Sprache und anderen Aspekten der Grundbildung. Anerkannte Konzepte für die Grundbildung Erwachsener nehmen die Erkenntnis auf, dass es für einen gelingenden Unterricht nicht ausreicht, nachholende Alphabetisierung lediglich als eine relativ isoliert verstandene Schriftsprachvermittlung anzugehen. Bewährt hat sich vielmehr in der Kurspraxis eine Bezugnahme auf die Erfahrungen aus dem Alltagsleben der Teilnehmenden. Eine Alltags- und Lebensweltorientierung steht damit für eine Lehr- und Lernkultur, in der Teilnehmende die „Aneignung sachlogischen Wissens, also ihren Unterrichtsstoff mit ihren Erfahrungen und lernbiografischen Ressourcen verknüpfen können“ (Brödel 2012).

Dabei ist zu berücksichtigen, dass Lernen nicht nur eine kognitive Dimension hat. Wirksame Angebote zur Alphabetisierung bezogen auf eine Ernährungs- und Bewegungskompetenz[3], sogenannte *Food & Move Literacy*, berücksichtigen neben den kognitiven Kompetenzbestandteilen gleichberechtigt auch die emotionale Dimension der Gefühle und der Motivation sowie die soziale Dimension der Kommunikation und Kooperation – alle drei eingebettet in den gesellschaftlich situierten Kontext (vgl. Illeris 2010; Johannsen und Schlapkohl 2015; Groeneveld et al. 2011a).

Verschiedene Projekte in Alphabetisierungskursen konnten zeigen, dass sich gerade die Themen Ernährung und Bewegung durch ihren Alltags- und Kulturbezug und ihre motivationalen und emotionalen Kompetenzbestandteile sehr gut dafür eignen, die deutsche Sprache in Wort und Schrift zu erlernen (vgl. Johannsen und Schlapkohl 2015; Groeneveld et al. 2011a; Büning-Fesel 2008). Darüber hinaus leisten die Themen einen Beitrag zu einer Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben. Die Lebensqualität und die Gesundheit der Teilnehmenden können gestärkt werden. Übungen zu Food & Move Literacy zeigen ein großes Potenzial in der praktischen Alphabetisierungsarbeit (vgl. Übersicht; Groeneveld et al. 2011b, Grünhage-Monetti 2017). Die Betrachtung der Lesekompetenz der Teilnehmenden – im engeren Sinne – verschiebt sich hin zu einem breiteren Verständnis von „Lebenskompetenz“ und berücksichtigt ein implizites Bewusstsein von Ernährung, Bewegung sowie Gesundheit im Kursgeschehen – ohne moralinen Charakter.

Übersicht: Potenziale von *Food & Move Literacy* in der Alphabetisierungsarbeit (modifiziert nach Groeneveld et al. 2011b)

1. **Die Themen betreffen jeden**, jeder kann mitreden. Das erleichtert den Einstieg in das Lernen und durch den Alltagsbezug kann das Gelernte unmittelbar in die Praxis umgesetzt werden.

[3] Die Begriffe „Ernährungs- und Bewegungskompetenz“ und „Food & Move Literacy“ werden hier weitgehend synonym verstanden. Zur vereinfachen Lesbarkeit wird im Beitrag meist „Food & Move Literacy“ verwendet.

2. **Die Themen verbinden** verschiedene Kulturkreise, soziale Schichten und Altersgruppen.
3. **Lernende werden zu Experten**: Wenn auch Schwierigkeiten mit Lesen und Schreiben bestehen, haben viele Lernende Expertise in anderen Bereichen. Mit Food & Move Literacy können sie als Expertinnen und Experten auftreten und ihr Wissen (z. B. Rezepte, Tipps) an andere weitergeben. Das stärkt das Selbstwertgefühl und fördert eine aktive Teilnahme.
4. **Emotionen verbessern Lernerfolge**: Das Thema Essen und Trinken ist immer mit Emotionen verbunden. „Genussvolle" Erinnerungen wirken sich positiv auf das Lernen aus und bauen Ängste und Hemmungen ab.
5. **Lernen mit allen Sinnen:** Übungen zum Schmecken, Sehen, Fühlen und Hören lösen den Anspruch ganzheitlichen Lernens ein.
6. **Binnendifferenzierung:** Die gleichen Inhalte können sehr differenziert auf unterschiedlichen Niveaustufen bearbeitet werden. Jeder kann seinen Zielen und Fähigkeiten entsprechend lernen und gefördert werden.
7. **Methodenvielfalt:** Die Themen bieten vielfältige und abwechslungsreiche Möglichkeiten für Methoden und Übungsangebote.
8. Es lassen sich **positive Gruppenprozesse in angenehmer Atmosphäre** gestalten.

Offen bleiben allerdings die Fragen, wie ernährungs- und bewegungsbezogene Inhalte im Bereich der Grundbildung strukturiert werden können, wie der Alltagsbezug für die Lernenden in optimaler Weise herzustellen ist, welche grundlegenden Kompetenzanforderungen abzuleiten sind und wie implizite Lernmodelle[4] (als neue Ansätze des Lernens) aufgebaut werden können. Die Entwicklung eines Kompetenzrasters und -modells unterstützt die geforderte Strukturierung von Lernangeboten, Weiterbildungen und Lernmaterialien.

An diese Überlegungen schließt der folgende Beitrag mit nachstehenden Forschungsfragen an: Wie sieht ein nachvollziehbarer Aufbau eines Kompetenzrasters zur Förderung einer integrativen Ernährungs- und Bewegungskompetenz innerhalb der Alphabetisierung und Grundbildung aus? Welche Kompetenzdimensionen und -anforderungen lassen sich als Grundlage für die Programmplanung und Materialentwicklung im Bereich von *Food & Move Literacy* identifizieren und empirisch beschreiben? Wie kann die Komplexität der inhaltlichen Themen durch ein Kompetenzmodell abgebildet werden und wie lautet eine dazugehörende zusammenfassende Definition von *Food & Move Literacy*?

2 Theoretischer Forschungshintergrund

Im Folgenden wird näher auf den Grundbildungs- und Literalitätsdiskurs sowie den Kompetenzbegriff eingegangen werden, um letztendlich das Verständnis und die Bedeutung von *Food & Move Literacy* aufzuzeigen.

[4] Hiermit ist beispielsweise eine Vermittlung impliziten Wissens über gesundheitsbezogene Fragen (Ernährung und Bewegung) in Kursen der Alphabetisierung und Grundbildung gemeint. „Gesundheitsbildung" geschieht beiläufig und wird in den Kursalltag integriert.

2.1 Anknüpfung an die Grundbildungs- und Literalitätsdiskussion

Während frühere Grundbildungskonzepte schwerpunktmäßig die Alphabetisierung (Lesen und Schreiben) im Blick hatten, wurden in den „letzten Jahren verstärkt basale Alltagskompetenzen zum Ausgangspunkt für Definitionen und Konzepte von Grundbildung genommen“ (Mania und Tröster 2015a, S. 10). Das heutige Verständnis von *Grundbildung* umfasst neben einem Mindestmaß an Lese- und Schreibfertigkeiten (*Literacy*)

> *Kompetenzen in den Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe wie Rechenfähigkeit (Numeracy), Grundfähigkeiten im IT-Bereich (Computer Literacy), Gesundheitsbildung (Health Literacy), Finanzielle Grundbildung (Financial Literacy), Soziale Grundkompetenzen (Social Literacy). Grundbildung orientiert sich somit an der Anwendungspraxis von Schriftsprachlichkeit im beruflichen und gesellschaftlichen Alltag* (BMBF 2012, S. 1; vgl. Döbert und Anders 2016; Engarter 2016; Okan et al. 2015).

Dieses erweiterte Grundbildungsverständnis trägt der Tatsache Rechnung, dass die Anforderungen in der Arbeitswelt und auch im privaten Bereich stetig steigen, das Angebot an (oft digitalen) Informationen in der Informations- und Wissensgesellschaft exponentiell wächst und die Entscheidungsverantwortung in allen Alltagsbereichen deutlich zugenommen hat. Was genau zur Grundbildung gehört, ist demnach einerseits abhängig von aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen und andererseits von den Anforderungen der verschiedenen Akteure (vgl. Mania und Tröster 2015a, S. 10).

Der Begriff *Literacy* wird insbesondere in der internationalen fachdidaktischen Diskussion verwendet. Auch *Literacies*, übersetzt: Literalitäten, umfassen die kulturelle, gesellschaftliche und politische Teilhabe des Einzelnen und ermöglichen persönliche Handlungsmöglichkeiten im Alltag, Beruf und gesellschaftlichen Leben (vgl. Schwarzkopf und Hechenleitner 2006; Schlegel-Matthies 2005). „Literacy meint nicht nur die rein technische Beherrschung des Lesens und Schreibens, sondern die Fähigkeit, Symbolsysteme in allen Lebensbereichen für die eigenen Ziele und die eigene Entwicklung einsetzen zu können.“ (OECD 2000, S. X) Lonsdale und McCurry (2004) führen *new literacies* für die postmoderne Gesellschaft an. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, Texte zu lesen, neue und sich entwickelnde Technologien zu beherrschen, Informationen zu verwalten sowie kritisch mit Medien und Informationen umzugehen. Innerhalb dieser *new literacies* werden auch neben dem Lesen und Schreiben Computerkenntnisse, finanzielle Allgemeinbildung, Umwelt- und Gesundheitsbildung sowie Medien- und Informationskompetenz einbezogen. In den letzten Jahren bekam fast jede Domäne ihre eigene „Alphabetisierung“ (vgl. Lonsdale und McCurry 2004). „In diesem Sinne wird *Literacy* heute als soziale Praxis und Deutungsinstrument verstanden, um den komplexen und komplexer werdenden Alltag in seinen vielfältigen Kontexten ‚lesen‘ zu können.“ (Bartsch et al. 2013, S. 84) Innerhalb dieses national und international diskutierten Ansatzes „Literalität als soziale Praxis“ (Zeuner und Pabst 2011; Street 1995) wird besonders die Bedeutung von Schriftsprachlichkeit im sozialen Kontext betont: „Literalität als soziale Praxis bedeutet, dass Individuen ihre jeweiligen Schreib- und Lesekompeten-

zen in einem differenzierten sozialen Umfeld adäquat und nutzbringend handhaben und einsetzen können.“ (Zeuner und Pabst 2011, S. 36–37).

Einen differenzierten, sehr essenziellen – teilweise auch existenziellen – Alltags- und Lebensweltkontext stellen die Bereiche Essen, Trinken und Lebensmittel (Food) sowie Bewegung, Sport und Entspannung (Move) dar, denn die Anforderungen zur Bewältigung des Ernährungsalltags steigen, beispielsweise durch die stetig wachsende Vielfalt an Lebensmitteln sowie durch verwirrende und widersprüchliche Ernährungsinformationen.

Diese Bereiche mit der Literalitätsdiskussion zu verknüpfen, eröffnet einen besonderen Forschungsgegenstand. Der Begriff *Food Literacy* wurde in Anlehnung an ähnliche Bezeichnungen wie *Health Literacy* und *Consumer Literacy* bei den Partnern des gleichnamigen Sokrates-Grundtvig-Projekts innerhalb der deutschsprachigen europäischen Länder eingeführt (2005–2007) und definiert sich in diesem Kontext „als die Fähigkeit, den Ernährungsalltag selbstbestimmt, verantwortungsbewusst und genussvoll zu gestalten“ (Büning-Fesel 2008, S. 1; vgl. Groeneveld et al. 2011a; Döbert und Anders 2016). Der Begriff wurde mit dem Ansatz *Move Literacy* gekoppelt und im Rahmen eines INTERREG-IVa-Projektes in Schleswig-Holstein weiterentwickelt. „Move Literacy bedeutet die Fähigkeit, den Bewegungsalltag selbstbestimmt, verantwortungsbewusst und motiviert zu gestalten.“ (Johannsen und Schlapkohl 2015, S. 47). Der in den Definitionen verwendete Begriff der Fähigkeiten und Fertigkeiten knüpft an das folgende Kompetenzverständnis an.

2.2 Kompetenzorientierung

Kompetenzen sind nach Weinert (2001)

> *die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können* (Weinert 2001, S. 27).

Die individuelle Ausprägung der Kompetenz wird nach Weinert (2001) von verschiedenen Facetten bestimmt, wie „Wissen, Fähigkeit, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation. Sie wird verstanden als Disposition, die eine Person befähigt, konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen, und äußert sich in der tatsächlich erbrachten Leistung“ (Klieme et al. 2003, S. 72; vgl. Arnold 2002).

Das bedeutet, dass als *Kompetenz* die nachgewiesene Fähigkeit einer Person verstanden wird, Anforderungen in bestimmten Bereichen aufgrund von Erfahrung, Wissen und Können zu erfüllen. Sie sichert dem Individuum eine breite Palette an Möglichkeiten zum selbstbestimmten Handeln in wechselnden Situationen von Beruf und Alltag. Im Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (vgl. Europäische Kommission 2008)[5] wird daher *Kompetenz* im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben. Dieses Verständnis wird

[5] Im Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) beschreibt die Allgemein- und die Erwachsenenbildung, die berufliche Aus- und Weiterbildung sowie die Hochschulbildung. Acht Ni-

ergänzt durch Aspekte von Kritikfähigkeit, die insbesondere bei den Handlungsthemen Ernährung und Bewegung in Bezug auf die Übernahme von Verantwortung bedeutsam ist und sich beispielsweise bei der Betrachtung einer operationalisierten Medienkompetenz zeigt (vgl. Baacke 1999).

2.3 Konzepte der Allgemeinbildung

Die Grundlagen zur Förderung einer Ernährungs- und Bewegungskompetenz finden ihre Ausgangslage vielfach in der Allgemeinbildung.

Konzepte zur Ernährungsbildung haben das Ziel,

> *Menschen zu befähigen, die eigene Ernährung politisch mündig, sozial verantwortlich und demokratisch teilhabend unter komplexen gesellschaftlichen Bedingungen zu entwickeln und zu gestalten. Sie ist immer auch Esskulturbildung, beinhaltet ästhetisch-kulturelle sowie kulinarische Bildungselemente und trägt zur Entwicklung der Kultur des Zusammenlebens bei. Ernährungsbildung wird in einem offenen und lebensbegleitenden Prozess biografisch angeeignet und ist eingebunden in Wechselwirkungen mit dem soziokulturellen Umfeld* (Heseker et al. 2005; vgl. D-A-CH-Arbeitsgruppe 2018, 2010; Bartsch et al. 2013, S. M 84–95; vgl. Heindl 2003).

Dieser Ansatz wurde stark durch konzeptionelle Entwicklungen auf europäischer Ebene beeinflusst, denn bereits Ende der 1990er Jahre hat das *European Network for Health Promoting Schools* Kriterien für die schulische Ernährungsbildung formuliert. Im Rahmen eines europäischen Projektes wurde innerhalb dieses Netzwerks ein europäisches Kerncurriculum zur schulischen Ernährungsbildung entwickelt und später für deutsche Verhältnisse adaptiert. Es diente im Projekt REVIS (Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung, 2003–2005) als zentrale Grundlage für die Formulierung von Bildungszielen und Kompetenzen der Ernährungsbildung für allgemeinbildende Schulen. Das Curriculum verknüpft eine natur-, kultur- und gesundheitswissenschaftliche Perspektive und liefert auch eine didaktische Orientierung (vgl. Bartsch et al. 2013; Heseker et al. 2005). Auf nationaler Ebene ist *Food Literacy* bisher kein Teilaspekt der schulischen Allgemeinbildung, da diese historisch gewachsen auf einer eher schülerorientierten Ernährungserziehung fußt.

Im Bereich der Bewegungsförderung fordern unterschiedliche Konzepte, den Bewegungsalltag vielfältig und nachhaltig zu gestalten (vgl. Bös und Brehm 1998). Der Begriff des Bewegungsalltags wird wie folgt abgeleitet: Bewegungen im Alltag implizieren körperliche Aktivitäten mit einer mittleren Bewegungsintensität. Sie können die Fitness verbessern und zu einem Stressausgleich beitragen (z. B. beim Fahrradfahren, Treppengehen, bei der Gartenarbeit; vgl. Kaluza 2007). Ein gesundheitlicher Nutzen ist dann vorhanden, wenn die körperlichen Aktivitäten regelmäßig stattfinden und in den Alltag integriert werden. Implizite Lernmodelle zeigen an dieser Stelle signifikante motorische Verbesserungen, wenn das Lernen beiläufig erfolgt und in den (Bewegungs-)Alltag integriert wird (vgl. Schlapkohl und Raab

veaus decken sämtliche Qualifikationen ab (vom Pflichtschulabschluss bis zu akademischen Qualifikationen).

2016; Tielemann 2008). Auch motivationale Aspekte werden positiv beeinflusst und dienen als „Lern-Motor“ (Spitzer 2006). Woll et al. (2007) beschreiben den Begriff der körperlichen und sportlichen Aktivität als Bewegungsaktivität mit nennenswerter Energieproduktion. Diese umfasst Sport-, Alltags- und Berufsbewegungen, wie beispielsweise Hausarbeiten, Mobilitäts- und Freizeitaktivitäten. Gogoll (2013) nutzt den Begriff einer „sport- und bewegungskulturellen Kompetenz“ als Teil einer „handlungsbezogenen Bildung“ (Gogoll 2013, S. 5). In 2016 wurden die Nationalen Empfehlungen für Bewegung und Bewegungsförderung veröffentlicht, die unter Bewegung alle „gesundheitsförderlichen körperlichen Aktivitäten“ subsummieren. Dies schließt sportliche Aktivitäten, sofern sie der Gesundheit nutzen und gesundheitliche Gefährdungen vermeiden, ebenso ein wie Alltagsaktivitäten, z. B. Fahrradfahren und Zufußgehen als bewegungsaktiver Transport. Die Empfehlungen beziehen sich auf Zielgruppen im Lebenslauf und unterschiedliche Lebenswelten. Bei Erwachsenen sind diese Lebenswelten Betrieb, Gesundheitliche Versorgung, Häusliches Umfeld sowie Freizeit (vgl. Rütten und Pfeifer 2016; Schlapkohl und Raab 2016; Lindemann und Tippelt 2000).

3 Methodische Vorgehensweise der *Food & Move Literacy*-Studie

Im Rahmen des Projekts „Implizit lesen und schreiben lernen durch Ernährungsbildung und Bewegungsförderung“ der Europa-Universität Flensburg (EUF) wurde zusammen mit dem Bundeszentrum für Ernährung (BZfE) eine empirische Studie zu *Food & Move Literacy* durchgeführt. Diese beinhaltete Expertinnen- und Experteninterviews zur Erhebung und Verifizierung von Kompetenzanforderungen auf Grundbildungsniveau im Kontext Ernährung und Bewegung. Ziel war es, mithilfe von qualitativen Forschungsinstrumenten zu analysieren, welche Kompetenzanforderungen sich als Grundlage für die Programmplanung und Materialentwicklung im Bereich von *Food & Move Literacy* innerhalb der Grundbildung empirisch beschreiben lassen. Abb. 1 erläutert die Abfolge der einzelnen Schritte (Schritte I–IV), wie innerhalb der Studie vorgegangen wurde und welche Zwischenergebnisse erlangt wurden, bis das vorliegende Kompetenzmodell und die Kompetenzraster entwickelt waren.

3.1 Theoretische Ableitung von Kompetenzbereichen für die Grundbildung

Zur Entwicklung eines Kompetenzmodells und von Kompetenzrastern für *Food & Move Literacy* in der Grundbildung wurden im ersten Schritt (s. Abb. 1) lebensweltbezogene Kompetenzanforderungen aus den bestehenden und oben skizzierten Konzepten abgeleitet. Für einen ersten Entwurf für das Kompetenzraster diente das Modell der Finanziellen Grundbildung aus dem CurVe-Projekt des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung als Orientierung, welches die Kompetenzanforderungen im Umgang mit Geld in Form einer Kreuztabelle mit Kompetenzdomänen und Subdomänen abbildet (vgl. Mania 2015; Mania und Tröster 2015a). Das REVIS-Curriculum Ernährung- und Verbraucherbildung, das die Bildungsziele und Kompetenzen für die schulische Bildung definiert, war Ausgangspunkt für die Bestimmung

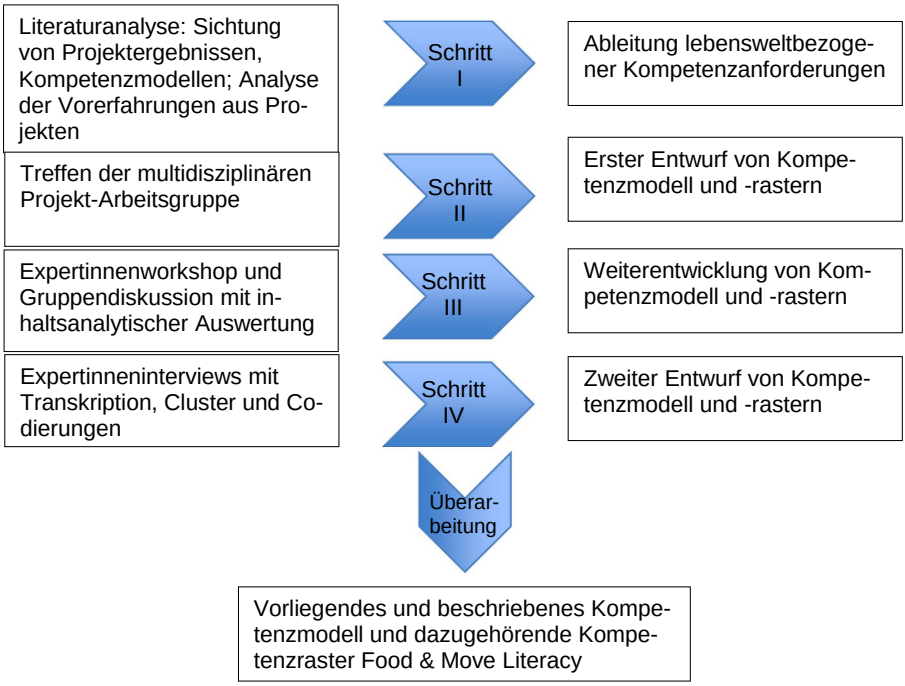

Abb. 1 Vorgehensweise in der Studie zu Food & Move Literacy im Kontext von Alphabetisierung und Grundbildung

der Ernährungskompetenzen im Grundbildungsbereich (vgl. D-A-CH-Arbeitsgruppe 2010). Unter den Annahmen, dass die Übergänge von Grundbildung zur Allgemeinbildung fließend sind und dass die Kompetenzbereiche der schulischen Allgemeinbildung im Ernährungsbereich grundsätzlich auch relevant für die Grundbildung sind, wurden Kompetenzfelder ermittelt. Bei der Systematisierung der Domänen wurde außerdem auf das *Food Literacy*-Modell nach Vidgen und Gallegos (2014) Bezug genommen, das die vier Kompetenzbereiche „Planen und Organisieren", „Auswählen", „Zubereiten" und „mit Genuss Essen" umfasst. Für den Bewegungsbereich wurde analog verfahren. Hier dienten insbesondere die Nationalen Empfehlungen für Bewegung und Bewegungsförderung als wissenschaftliche Basis (vgl. Rütten und Pfeifer 2016).

In einem Expertenworkshop mit fünf Expertinnen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung wurden unter anderem vorhandene Kompetenzraster und -modelle aus verwandten Themenfeldern (z. B. *Health Literacy*, *Financial Literacy*) vorgestellt, gesichtet und diskutiert sowie auf ihre Übertragbarkeit auf die *Food & Move Literacy* hin geprüft (s. Abb. 1, Schritt III). Das Ergebnis dieser Arbeitsphase waren überwiegend theoretisch begründete und auf Basis einer Gruppendiskussion mit Expertinnen und Experten abgeleitete Entwürfe für ein Kompetenzraster und -modell. Diese bildeten die Grundlage der nachfolgenden Expertenbefragungen (Schritt IV).

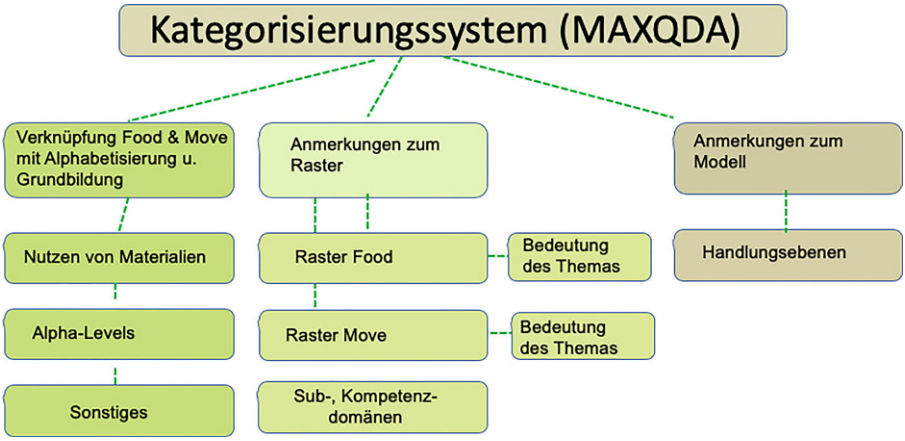

Abb. 2 Kategorierungssystem MAXQDA

3.2 Empirische Fundierung durch Experteninterviews

Zur empirischen Fundierung des Kompetenzmodells und -rasters wurden 2017 neun leitfadengestützte Experteninterviews durchgeführt, die jeweils von derselben Interviewerin durchgeführt wurden und eine Dauer von 40 bis 55 min hatten. Die Interviews enthielten beispielsweise Fragen zur Stimmigkeit und Vollständigkeit der Systematiken, zum Nutzen des Modells sowie zu den Formulierungen der Kompetenzdimensionen (s. Abb. 2). Die Expertinnen sind überwiegend auf Programmplanungs- und Leitungsebene von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen im ganzen Bundesgebiet tätig oder Expertinnen der Ernährungs- und Verbraucherbildung für unterschiedliche Zielgruppen. Die Experteninterviews wurden transkribiert, kategorisiert[6] und ausgewertet (vgl. Abb. 2, Kukartz 2014; Mayring 2003).

Ergänzend dazu flossen die Ergebnisse des Expertenworkshops ($n = 5$, vgl. 3.1) durch die qualitative inhaltsanalytische Auswertung des Materials nach Mayring mit Blick auf konkrete Kompetenzbereiche mit ein (vgl. Mayring 2003).

Im Sinne einer „konsensuellen" Entwicklung wurden Kompetenzmodell und -raster zu Food & Move Literacy mit den beteiligten Projektpartnern und Expertinnen aus den Bereichen Erwachsenenbildung im laufenden Prozess wiederholt diskutiert und kommunikativ validiert (vgl. Kukartz 2014; vgl. Abb. 1).

4 Empirische Ergebnisse

Aus den Ergebnissen der qualitativen Analysen (Gruppendiskussion, Experteninterviews, Inhaltsanalysen) konnten folgende Definitionen, Strukturen und Inhalte für ein Kompetenzraster und ein Kompetenzmodell zum Lerngegenstand Ernährung und Bewegung im Grundbildungsbereich festgelegt werden:

[6] Die Codierung erfolgte mit der Software MAXQDA.

4.1 Erweiterte Definition *Food & Move Literacy*

Die vorhandenen Definitionen zu *Food Literacy* und *Move Literacy* (vgl. 2.1.) wurden auf ihre Anwendbarkeit im Grundbildungsbereich hin überprüft und angepasst. Bezogen auf die zentralen Handlungsfelder Ernährung und Bewegung und die Grundbildung ergeben sich folgende Definitionen:

- Unter *Food Literacy* werden die Kompetenzen verstanden, den existenziell basalen Ess- und Ernährungsalltag selbstbestimmt, verantwortungsbewusst und genussvoll zu gestalten. Diesbezüglich sollen neben den schriftsprachlichen Grundfertigkeiten auch die Entscheidungskompetenzen und praktischen Fertigkeiten bei der Auswahl und dem Umgang mit Lebensmitteln im gesellschaftlichen Alltag (Haushalt und Familie, Beruf und Freizeit, Gesellschaft und Politik) gestärkt werden.
- Unter *Move Literacy* werden die Kompetenzen verstanden, den existenziell basalen Alltag zwischen Bewegung und Entspannung selbstbestimmt, verantwortungsbewusst und motiviert zu gestalten. Diesbezüglich sollen neben den schriftsprachlichen Grundfertigkeiten auch die konditionellen und koordinativen sportmotorischen Fähigkeiten im gesellschaftlichen Alltag (Haushalt und Familie, Beruf und Freizeit, Gesellschaft und Politik) gestärkt werden.

Zusammengefasst ergibt sich folgende vereinfachte Definition: Bezogen auf die Grundbildung wird unter dem Begriff *Food & Move Literacy* die Kompetenz verstanden, den (existenziell basalen) Ernährungs- und Bewegungsalltag selbstbestimmt, verantwortungsbewusst und gesundheitsfördernd zu gestalten (vgl. I 1, Z 83).[7]

4.2 Aufbau der Kompetenzraster *Food & Move Literacy*

4.2.1 Kognitive Kompetenzbestandteile in einer Kreuztabelle

Kompetentes Handeln im Bereich Ernährung und Bewegung ist sehr komplex. Die Anforderungen zur Bewältigung des Ernährungs- und Bewegungsalltags an den Einzelnen sind hoch, z. B. durch die stetig wachsende Vielfalt an Lebensmitteln, durch verwirrende und widersprüchliche Ernährungsinformationen, durch sich verändernde Familienstrukturen und Arbeitsformen und durch ein geringer werdendes Zeitbudget für die private „Verpflegungsarbeit“. Neben den kognitiven spielen zudem auch non-kognitive Kompetenzbestandteile eine wichtige Rolle, wenn es um Essen, Trinken und Bewegen geht. Dazu gehören Überzeugungen und Wertehaltungen sowie auch motivationale Orientierungen und Aspekte der Selbstregulation (vgl. Baumert und Kunter 2006). Zur Reduzierung der Komplexität wurde das Kompetenzraster auf die kognitiven Kompetenzbestandteile fokussiert. Damit wird der Vorgehensweise im aktuellen Kompetenzmodell zur finanziellen Grundbildung gefolgt, das auch für die Grundstruktur in Form einer Kreuztabelle mit Domänen und Dimensionen erkennbar Pate stand (vgl. Mania und Tröster 2015a, 2015b).

[7] Die Transkripte wurden folgendermaßen anonymisiert: I = Interview, Nr. 1–9; bei Zitaten werden die Position bzw. Zeilen der MAXQDA-Datei angegeben (=Z).

Bundeszentrum für Ernährung

Europa-Universität Flensburg

Kompetenzraster Ernährung für Alphabetisierungskurse

Food Literacy

Kompetenzen, den Ess- und Ernährungsalltag selbstbestimmt und verantwortungsbewusst zu gestalten

Handlungsebene	Kompetenzdomäne	Mögliche Subdomänen	Verstehen/Wissen, z. B.	Bewerten/Entscheiden, z. B.	Anwenden/Handeln, z. B.
Individuum	Genuss	Geschmack	• kennt eine Vielfalt an Lebensmitteln • kann seine persönlichen Vorlieben identifizieren	• kann das eigene Essverhalten bewusst wahrnehmen • kann Essen und Mahlzeiten nach dem individuellen Genusswert bewerten	• kann Lebensmittel und Speisen mit allen Sinnen wahrnehmen • kann Lebensmittel auswählen, die persönlichen Genuss • ist bereit, unbekannte Speisen zu kosten • kann in Ruhe und entspannter Atmosphäre essen
	Gesundheit	Ernährungsbiographie	• kennt sein persönliches Ernährungsmuster • versteht die „Gewordenheit" des eigenen Essverhaltens aufgrund von Lebensereignissen und -umständen	• kann die Entwicklung des individuellen Ernährungsmusters reflektieren und bewerten • erkennt Entwicklungsmöglichkeiten für das eigene Ernährungsverhalten	• kann Essensvorlieben und Abneigungen im den verschiedenen Lebensphasen auf einem Jahresstrahl notieren • kann Ideen und Vorsätze zur Verbesserung des Essverhalten formulieren und umsetzen
		bedarfsgerechte Ernährung	• kann Modelle zur Lebensmittelauswahl „lesen" und verstehen, z. B. die Ernährungspyramide • kennt seine persönlichen Ernährungsbedürfnisse hinsichtlich Unverträglichkeiten, Krankheiten etc. • kennt bedarfsgerechte Portionsgrößen und Trinkmengen • kann sich über Ernährungsformen wie vollwertig, vegetarisch, vegan und deren Einfluss auf die Gesundheit informieren	• kann den Zusammenhang zwischen Ernährung und persönlicher Gesundheit herstellen • kann Lebensmittel den Gruppen zuordnen • kann eigene Portionsgrößen einschätzen • kann Ernährungsempfehlungen lesen und bewerten	• kann Wissen über einen persönlichen gesundheitsförderlichen Ernährungsstil und über Ernährungsbedürfnisse bei der Essensplanung und -zubereitung umsetzen • kann ein Ess- und Trinkprotokolle ausfüllen • kann sein Essen mithilfe der Ernährungspyramide selbst bewerten
Haushalt und Familie	Information und Organisation	Informationsbeschaffung	• kennt verlässliche Quellen und Ansprechpartner für Essen und Lebensmittel • kann Informationsmaterial und Bedienungsanleitungen für Geräte sinnentnehmend lesen	• kann die Qualität von Informationsquellen und Beratungsangeboten einschätzen • kann die Aussagen von Medien und Experten kritisch hinterfragen	• kann sich zu Ernährungsfragen an verlässlicher Stelle informieren • kann Informations- und Beratungsangebote situationsgerecht nutzen • kann seriöse von unseriösen Informationen unterscheiden
		Budget	• kennt Ordnungsprinzipien für Haushaltsausgaben. z. B. Wohnen, Kleidung, Essen, Hobbys … • kann Gehaltszettel, Kontoauszüge, Kassenbons sinnentnehmend lesen	• kann Ausgaben priorisieren • kann Lebensmittelausgaben preisbewusst und qualitätsorientiert (bio, fair, …) bewerten • kann einen Ausgabenplan entsprechend dem Haushaltsbudget erstellen	• kann Kaufentscheidungen nach dem Budget treffen, im Haushaltsbuch dokumentieren und so den Ausgabenplan überprüfen • kann seine Einnahmen und Ausgaben tabellarisch gegenüberstellen und die Differenz berechnen • kann Geld einteilen, z. B. auf Personen, Wochen, Ausgabenkategorien etc.
		Zeit	• kennt den Zeitbedarf einzelner Tätigkeiten zur Beschaffung und Zubereitung von Lebensmitteln • kann zeitbezogene Angaben/Aufgaben berechnen	• kann den Zeitaufwand für unterschiedliche Tätigkeiten einschätzen und beurteilen	• kann Stunden- und Dienstpläne lesen und zeitlich mit der Essenszubereitung kombinieren • kann Tätigkeiten im Zusammenhang mit der Beschaffung und Zubereitung von Lebensmitteln tages- und wochenbezogen sinnvoll einplanen

Abb. 3 Auszug aus Kompetenzraster Food Literacy: Ernährung für Alphabetisierungskurse

Beim Aufbau der Kompetenzraster *Food & Move Literacy* geht es um die Formulierung von Grunddimensionen innerhalb des Lernbereichs Ernährung und Bewegung im Kontext von Alphabetisierung und Grundbildung (vgl. I 2, Z 13; I 6, Z 27 u. 97; I 3, Z 12; I 4, Z 30; I 9, Z 18). Die Raster beschreiben den Kern des Wissens und Könnens auf vier verschiedenen inhaltlichen Handlungsebenen (Individuum, Haushalt und Familie, Alltag und Freizeit sowie Gesellschaft und Politik) und in unterschiedlichen Dimensionen (Verstehen/Wissen, Bewerten/Entscheiden, Anwenden/Handeln). Die Struktur und die Kompetenzformulierungen sind das Ergebnis der inhaltsanalytischen Auswertung aller erhobenen Daten.

4.2.2 Handlungsebenen und ihre Domänen

Kompetenzen ermöglichen, „sich in verschiedenen Situationen der privaten und beruflichen Lebenswelt zurechtzufinden und diese mitzugestalten" (Schwarzkopf und Hechenleitner 2006, S. 28). Die private und berufliche Alltags- und Lebenswelt spiegelt sich in den vier Handlungsebenen wider, wobei der Grad der Reichweite des Handlungskontextes von der individuellen Sphäre über den Sozialverband bis hin zu gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen zunimmt. Diese Differenzierung der Lebenssituationen, in denen Ernährungs- und Bewegungskompetenzen von Bedeutung sind, ist angelehnt an das Regenbogenmodell von Dahlgren und Whitehead (1991) zu sozialen Determinanten der Gesundheit und wurde durch die Experteninterviews bestätigt (vgl. Abb. 3, 4 und 5; I 2, Z 88; I 1, Z 32; I 7, Z 51).

Für die Formulierung von Kompetenzen und Handlungsanforderungen in Alltagssituationen war eine feingliederigere Kategorisierung der Handlungsebenen in *Kompetenzdomänen und Subdomänen* notwendig. Im Bildungsbereich wird der Begriff „Domäne" als ein abgegrenzter Wissens- oder Lernbereich verwendet, in welchem ein bestimmtes Wissen bzw. eine Kompetenz erworben werden kann. Es gibt

Bundeszentrum für Ernährung

Europa-Universität Flensburg

Kompetenzraster Bewegung für Alphabetisierungskurse

Move Literacy

Kompetenzen, den Alltag zwischen Bewegung und Entspannung selbstbestimmt und verantwortungsbewusst zu gestalten

Handlungsebene	Kompetenzdomäne	Mögliche Subdomänen	Verstehen/Wissen, z. B.	Bewerten/Entscheiden, z. B.	Anwenden/Handeln, z. B.
Individuum	Körper	Organismus	• kann Informationen zur Funktionsweise des Körpers sinnentnehmend lesen • kennt die Körperstrukturen und deren Funktionen	• kann Veränderungen am eigenen Körper wahrnehmen, z. B., infolge unzureichender Trinkmenge, ungünstiger Ernährung, Muskeltraining oder Inaktivität • kennt Maßnahmen zur positiven Beeinflussung des Körpers • kennt den individuellen Energieverbrauch	• kann sich gesundheitsgerecht bewegen • kann die Trinkempfehlungen bedarfsgerecht umsetzen • kann die Energiezufuhr an den Energieverbrauch anpassen
		Muskulatur	• kann Texte über das Zusammenspiel von Muskulatur und Bewegung sinnentnehmend lesen	• kann Muskelgruppen gezielt wahrnehmen, definieren und Veränderungen feststellen	• kann Übungen zur Muskelkräftigung durchführen
	Gesundheit	Bewegungsbiographie	• kennt unterschiedliche Bewegungsmuster • versteht das Gewordensein des Bewegungsverhaltens	• kann das individuellen Bewegungsmuster bewerten • erkennt Entwicklungsmöglichkeiten für das eigene Bewegungsverhalten	• kann Strategien umsetzen, um die eigene Bewegungsbiografie positiv zu gestalten
		Fitness	• kennt die vielfältigen gesundheitlichen Wirkungen von Bewegung • kennt geeignete Maßnahmen zur Erhaltung der Fitness	• kann die den Gesundheitswert von täglicher Bewegung bewerten • kann den Zeitaufwand für körperliche Aktivität einschätzen und planen	• kann gesundheitsfördernde Bewegung regelmäßig in den Alltag integrieren • kann Fortschritte dokumentieren • kann das eigene Können bewerten und gezielt Übungen auswählen
		Bewegung in bestimmten Lebenslagen	• kann persönlich relevante Bewegungsangebote zum Reha-Sport, zur Geburtsvorbereitung etc. einholen, z. B. bei Krankenkassen, Altenheimen. • kann den gesundheitlichen Nutzen spezieller Angebote erkennen	• kann Angebote vergleichen und beurteilen, auch unter Kostenaspekten • kann geeignete Angebote, ggf. mit Unterstützung, für die persönliche Lebenslage auswählen • kann den gesundheitliche Nutzen infolge des Bewegungsprogramms wahrnehmen	• kann präventive Maßnahmen selbstständig durchführen • kann trotz Einschränkungen bewegungsaktiv bleiben
		Entspannung	• kennt die Bedeutung regelmäßiger Entspannung • kann Informationen zu Entspannungstechniken einholen und sinnentnehmend lesen	• kennt persönliche Stressfaktoren • kann Übungen und Ideen zur Entspannung sammeln und bewerten	• kann sich im Alltag Ausgleich durch Entspannungszeit und -übungen schaffen • kann persönliche Stressfaktoren reduzieren
Haushalt und Familie	Tätigkeiten im Haushalt	Körperhaltung	• kennt gesundheitliche Folgen von falschem Heben, Stehen, Liegen, Sitzen • kann entsprechende Informationen lesen und verstehen • kennt eine gesunde Körperhaltung	• kann die Bewegung im Alltag reflektieren • kann Kosten und Nutzen von Matratze, Lattenrost, Sitzmöbel u. ä. bewerten und reflektiert auswählen	• kann sich rückengerecht bewegen • kann die Dauer und Intensität der Bewegung situationsgerecht anpassen

Abb. 4 Auszug aus Kompetenzraster Move Literacy: Bewegung für Alphabetisierungskurse

allerdings keine klaren Bestimmungskriterien für diesen Begriff (vgl. Schwarzkopf und Hechenleitner 2006; Gogoll 2013).

Die *Kompetenzdomänen* von *Food Literacy* werden eingeteilt in: Genuss, Gesundheit, Information und Organisation, Einkauf, Zubereiten, Arbeitsplatz, gemeinsame Mahlzeiten, kulturelle Vielfalt, Nachhaltigkeit und Social Media. Subdomänen sind beispielsweise Angebot und Kennzeichnung, Planung, Budget, Hygiene, Kantine, Geschmack, Rezepte, Essenszubereitung, Tischkultur und Lebensstil.

In den vorliegenden Interviews wurde teilweise die Ansicht geäußert, dass sich die detaillierte Gliederung insbesondere für die Gestaltung von Kursinhalten anbiete:

> *Also da bietet sich sehr viel an, Arbeiten mit konkretem Material, man kann sehr haptisch arbeiten (…) auf den Markt gehen, also sehr alltagsnah mit diesen Themen.* (I 2, Z 34)
> *(…) bestimmte didaktische Ziele können sich sehr gut mit dem Thema Ernährung verbinden lassen (…) wenn es um die Sprache geht, um Begriffeschreiben (…) daran könnte man bestimmte Rechtschreibungselemente festmachen, erklären oder erläutern. Das ließe sich am Beispiel von Essen und Trinken immer sehr gut umsetzen.* (I 7, Z 35)

Die *Kompetenzdomänen* von *Move Literacy* sind: Körper, Gesundheit, Tätigkeiten im Haushalt, Alltag, Freizeit, Sport und Medien. Subdomänen sind beispielsweise Organismus, Fitness, Entspannung, Körperhaltung, Mobilität, Freizeit- und Pausengestaltung und Fitnessmarkt (vgl. I 2, Z 34 u. 38; I 1, Z 15; I 5, Z 37; I 9, Z 153). Auch die Themen rund um die Bewegung bzw. den Sport bieten sich mit ihren Alltagsbewegungen und einem impliziten Verständnis für die Gestaltung von Kursinhalten gut an:

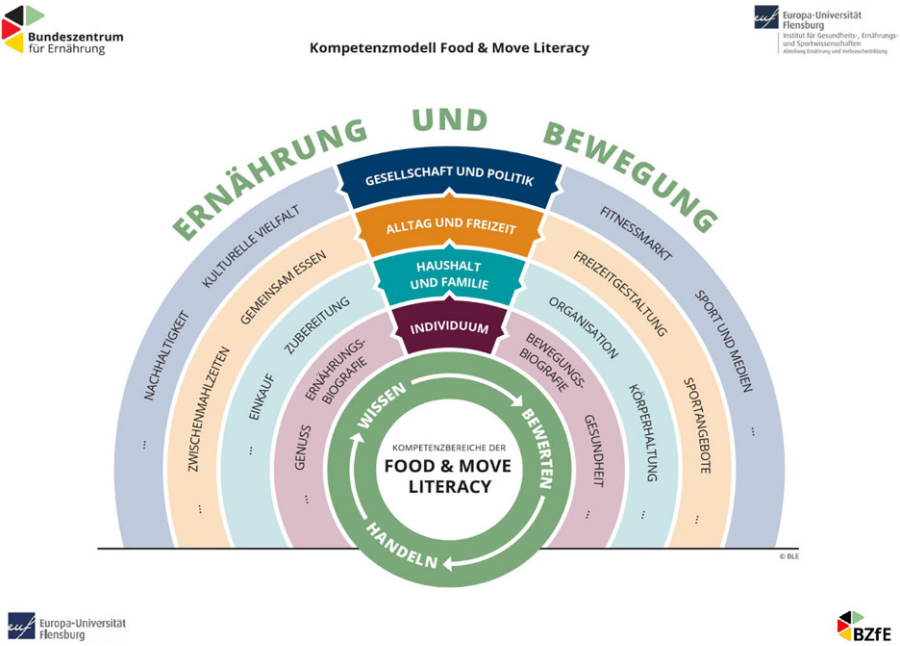

Abb. 5 Kompetenzmodell *Food & Move Literacy* innerhalb der Grundbildung

> *„Nichts ist wichtiger, als an den Themen zu arbeiten, die von den Teilnehmern kommen. Und das sind ja wirklich Themen, die unseren Alltag berühren."* (I 6, Z 35) *„(...) Tisch decken und auch im Garten ein bisschen arbeiten, also eine Art von Bewegung, die nicht passiv ist. Und dann gibt es den Sport, (...)."* (I 6, Z 159)

Die Themen Food und Move werden von den Befragten sowohl als didaktische als auch alltagsbezogene sowie *„schöne Themen"* beschrieben, die *„die Teilnehmenden gut erreichen können und diese in ihrer „Alltagsorientierung da abholen können, wo sie sind"*, es seien *„haptische"*, *„olfaktorische"* Themen (I 8, Z 35). Gerade diese beiden Themen werden so eingeschätzt, dass sie *„zum Lernen motivieren"* (I 7, Z 29). Lesen und Schreiben würden nicht *„im luftleeren Raum"* (I 1, Z 13) gelernt, sondern benötigen ein konkretes Thema.

4.2.3 Dimensionen von Handlungsanforderungen im Alltag

Die Spalten der Kreuztabelle strukturieren das, was eine Person innerhalb der Domänen und Subdomänen wissen und können soll, in die Dimensionen „Wissen und Verstehen", „Bewerten und Entscheiden" und „Anwenden und Handeln". Diese sind angelehnt an die Dimensionen der Gesundheitskompetenz, die im Europäischen *Health Literacy Survey* Anwendung finden (vgl. Sörensen et al. 2012; Schaeffer et al. 2016). Die Felder der Kreuztabelle wurden mit konkreten Kompetenzbeschreibun-

gen für Handlungsanforderungen im Alltag gefüllt, die überwiegend *„exemplarische Dinge rausgegriffen haben“* (I 6, Z 87) (vgl. Mania und Tröster 2015a, 2015b).

Die Dimension *Wissen und Verstehen* umfasst Kenntnisse und Fähigkeiten, Sachverhalte und Zusammenhänge zu verstehen und Bedeutungen abzuleiten. Unter der Subdomäne *bedarfsgerechte Ernährung* werden hier beispielhaft die Kompetenzen „kann Modelle zur Lebensmittelauswahl ‚lesen‘ und verstehen, z. B. die Ernährungspyramide“, „kennt seine persönlichen Ernährungsbedürfnisse hinsichtlich Unverträglichkeiten, Krankheiten etc.“, „kennt bedarfsgerechte Portionsgrößen und Trinkmengen“, „kann sich über Ernährungsformen wie vollwertig, vegetarisch, vegan und deren Einfluss auf die Gesundheit informieren“ aufgeführt (vgl. I 4, Z 50).

Die Dimension *Bewerten und Entscheiden* steht für Fähigkeiten, die notwendig sind, damit Informationen und Angebote interpretiert und beurteilt werden können, sodass souveränes Entscheiden möglich wird. Unter der Subdomäne *bedarfsgerechte Ernährung* werden die Kompetenzen „kann den Zusammenhang zwischen Ernährung und persönlicher Gesundheit herstellen“, „kann Lebensmittel den Gruppen zuordnen“, „kann eigene Portionsgrößen einschätzen“ und „kann Ernährungsempfehlungen lesen und bewerten“ genannt (vgl. I 4, Z 50; I 7, Z 85).

Die Dimension *Anwenden und Handeln* umfasst Fähigkeiten für eine reflektierte Meinungsbildung und Fertigkeiten für alltagspraktisches Handeln. Unter der möglichen Subdomäne *bedarfsgerechte Ernährung* werden die Kompetenzen „kann Wissen über einen persönlichen gesundheitsförderlichen Ernährungsstil und über Ernährungsbedürfnisse bei der Essensplanung und -zubereitung umsetzen“, „kann ein Ess- und Trinkprotokoll ausfüllen“ und „kann sein Essen mithilfe der Ernährungspyramide selbst bewerten“ aufgeführt (vgl. I 9, Z 130; I 5, Z 187, 129 u. 195). Gerade das praktische integrative Handeln innerhalb des Handlungsfeldes Ernährung führt unmittelbar zu Lebensmitteln und ihrer praktischen Zubereitung und wird von den Expertinnen positiv gesehen:

> *Ernährung ist genau richtig, (…) also weg von dem Fast Food, von den Convenience Produkten, hin zum Kochen. Das heißt eben (…), Rezepte lesen zu können. Dort kann man auch noch umrechnen, (…) in einem Kochbuch nachschlagen, also das sind elementare Fähigkeiten, die man haben muss.* (I 3, Z 18)

Die Raster sind nicht hierarchisch aufgebaut, sondern enthalten entlang der verschiedenen Domänen und der drei Dimensionen Anforderungen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad auf Grundbildungsniveau. Die Lernenden erwerben diese Kompetenzen im Idealfall kumulativ, also in sinnvollen Lernschritten. Auf dieser Grundlage des Rasters können dementsprechend Übungen, Aufgaben und Methoden für die Alpha-Level 1 bis 4 entwickelt werden, um Lernprozesse systematischer und strukturierter zu gestalten. Die Alpha-Levels stellen ein Maß dafür dar, wie die Grade des Analphabetismus[8] in Deutschland eingeteilt werden können (vgl. Grotlüschen und Riekmann 2012). Die Kompetenzraster bieten Themenvorschläge und alltagsnahe Kompetenzbeschreibungen, aus denen Lehrende Übungen zum Lesen,

[8] Um die Literalität auf den unteren Kompetenzniveaus zu quantifizieren, unterscheidet die *Leo. Level-One-Studie* (2012) vier Alpha-Levels, die von der Buchstabenebene (Level 1) über die Wortebene (Level 2) und Satzebene (Level 3) bis zum fehlerhaften Schreiben auf Textebene (Level 4) reichen.

Schreiben und Rechnen ableiten können. Darüber hinaus können sie bei der Programmplanung unterstützen (vgl. BZfE 2018b; BLE 2017; I 5, Z 149; I 9, Z 41–42).

4.3 Struktur des Kompetenzmodells

Das Modell zeigt exemplarisch auf, wie die Alphabetisierung mit Alltagskompetenzen aus den Bereichen Ernährung und Bewegung verknüpft werden kann. Ob es um die Qualität von Lebensmitteln oder um Bewegung und Mobilität geht – das zentrale Bildungsziel ist die Entwicklung eines gesundheitsförderlichen und nachhaltigen Lebensstils.

Das Modell reduziert die komplexen Inhalte des tabellarischen Rasters auf die grafische Darstellung exemplarischer Kompetenzbereiche nach scheibenförmig dargestellten Handlungsebenen (vgl. BZfE 2018a). Die Handlungsebenen wiederum betrachten die Handlungskontexte nach dem Grad der Reichweite, d. h. von der individuellen Sphäre über den Sozialverband (Familie, Beruf, Freizeit) bis hin zu gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen. Somit ist das Modell in seinem Aufbau und seiner Logik angelehnt an das Denkmodell der Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung (vgl. WHO 1986, vgl. Abb. 5).

Lehrende können und sollen adressatengerecht auswählen und die Ideen ausbauen. Die im Kompetenzraster beschriebenen Kompetenzen (*Verstehen und Wissen, Bewerten und Entscheiden, Anwenden und Handeln)* finden sich als zentrale Drehscheibe durch die Begriffe Wissen – Bewerten – Handeln mittig im Kompetenzmodell wieder (vgl. Abb. 4; I 2, Z 88; I 5, Z 69 u. 71; I 6, Z 61; I 8, Z 125). Durch die kreisförmige Gestaltung wird dem Sachverhalt Rechnung getragen, dass innerhalb der Ernährungs- und Gesundheitsbildung vielfach zunächst durch ein Handeln-Können der Lernenden das Aneignen von Wissen ermöglicht wird und nicht umgekehrt: *„Ein Kreis hat keinen Anfang und kein Ende (…) gerade das Handeln ist das Wichtigste (…)“* (I 6, Z 47). Die Übergänge von ernährungs- und bewegungsbezogenen Kompetenzdomänen sind auf Wunsch der Befragten fließend als *„Verzahnung“* (I 2, Z 40) dargestellt und sollen die Integration beider gesundheitsfördernder Handlungsfelder unterstreichen (vgl. I 2, Z 40; I 6, Z 41, 45 u. 87; I 3, Z 28 u. 6).

Das Modell wird insgesamt als schlüssig, überzeugend und für die Praxis als relevant angesehen:

> *„Das Modell ist nachvollziehbar, sozusagen vom Kleinen zum Großen.“* (I 8, Z 80)

> *„Ich habe mich gefragt, ist das ein Fächer und kann man ihn drehen, also kann man das so als Modell einem Werk beilegen“* (I 5, Z 39).

> *Grundsätzlich finde ich es eine Darstellung auf den ersten Blick mit Ernährung und Bewegung, sehr geschickt und übersichtlich (…)* (I 6, Z 41).
> *„Es ist viel Information, man muss querdenken können (…) da ist dieser Rundblick, von der Ernährung zur Bewegung, dann gleichzeitig noch die Unterstufen (…) auch dieser Rundumblick. Und die Mitte.“* (I 9, Z 28) *„Gerade Bewerten ist so eine Kompetenz, die das eigene Urteil schult (…) gerade in der Grundbildung“* (I 2, Z 68).

5 Diskussion und Ausblick

Der Bildungsansatz *Food & Move Literacy* erfährt durch die entwickelten Kompetenzraster und das Kompetenzmodell eine fundierte und empirische Grundlage. Die Themen Essen, Trinken und Bewegung können in Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen zur Gestaltung handlungsorientierter und niedrigschwelliger Lernprozesse strukturiert, umfassend und integrativ eingesetzt werden. Die befragten Expertinnen begrüßen, dass durch die implizite Verknüpfung der Lernprozesse Kompetenzen zur Bewältigung des Ernährungs- und Bewegungsalltags gefördert und die Fähigkeit zur Selbstbestimmung gestärkt werden. Da an diesem empirischen Prozess der Befragung die Lernenden bisher nicht beteiligt waren, bietet es sich an, dies in einem weiteren Schritt aufzunehmen (vgl. Erle 2018). Das *Kompetenzmodell* stellt den Zusammenhang und die Bedeutung von Ernährung, Bewegung und Literalität in den verschiedenen Handlungsebenen zusammenfassend und – wie es die Experteninterviews bestätigten – gut visualisiert dar.

Ob es um die Qualität von Lebensmitteln oder um Bewegung und Mobilität geht – das zentrale Bildungsziel ist die Entwicklung eines gesundheitsfördernden und nachhaltigen Lebensstils im selbstverantwortlichen Sinne. Die im *Kompetenzraster* formulierten Kompetenzen sind Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht und zu tun in der Lage ist, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Allerdings können und wollen sie keinen Anspruch auf Vollständigkeit erfüllen, sondern als Beispiele verstanden werden, die für konkrete Lehr-Lernsituationen bei Bedarf angepasst und ergänzt werden sollten. Die ermittelten Domänen und Subdomänen für Ernährung und Bewegung scheinen klar strukturiert und getrennt, doch gibt es viele inhaltliche Überschneidungen und Querverbindungen. Dementsprechend dienen Kompetenzmodell und -raster als (Diskussions-)Grundlage für die qualitätsgesicherte Planung und Erweiterung einer kompetenzorientierten Erwachsenenbildung. Neben der Programm- und Angebotsentwicklung können sie auch zur Entwicklung von Diagnostikinstrumenten genutzt werden. Im Feld der Gesundheitskompetenz gibt es umfassende und erprobte Instrumente, z. B. den Fragebogen des *European Health Literacy Surveys* (HLS-EU-Q) (vgl. Sörensen et al. 2012; Schaeffer et al. 2016). Dieser deckt allerdings die Bereiche von *Food & Move Literacy* nur am Rande und sehr unzureichend ab. Zur Erhebung einer personenbezogenen Ernährungs- und Bewegungskompetenz fehlen bislang validierte Instrumente, die über die Erhebung von Wissen und Einstellungen hinausgehen.

Die Besonderheit des Forschungsansatzes besteht darin, dass die vorliegenden Kompetenzraster und das Kompetenzmodell nicht nur theoretisch abgeleitet, sondern auch empirisch verankert sind. Die abgeleiteten Kompetenzanforderungen und -erwartungen spiegeln die tatsächlichen Anforderungen und Aufgaben im Ernährungs- und Bewegungsalltag wider. Damit sind sie eine wichtige Grundlage für eine lerngruppenorientierte Materialentwicklung und für den Aufbau eines impliziten Lernmodells (vgl. BLE 2017). So entstanden innerhalb des Kooperationsprojektes bereits neue Lern- und Lehrmaterialien für Grundbildungs- und Alphabetisierungskurse, welche Übungen, Aufgaben und Methoden für die Alpha-Level 1 bis 4 in den beschriebenen Kompetenzbereichen beinhalten (vgl. BLE, 2016; BLE 2017; BZfE 2018a, 2018b).

Die Definition von *Food & Move Literacy* wurde, angeregt durch die Experteninterviews, zusammengefasst und von den Autorinnen bereits vielfach in unterschiedlichen Kontexten (Seminaren, Vorträgen, Veröffentlichungen) vorgestellt und diskutiert. An dieser Stelle kann noch nicht abschließend die Frage beantwortet werden, ob sich diese Definition in der Praxis durchsetzen wird.

Im Hinblick auf den Forschungsansatz wäre zum einen die Entwicklung und Überprüfung weiterer partizipativer Forschungsmethoden, die noch stärker die Lernenden integrieren, wünschenswert. So wird sichergestellt, dass Wissen produziert wird, das sowohl den Lernenden als auch den beteiligten Akteuren nützt (vgl. Erler 2018), um auch dem Grundgedanken einer „partizipativen Pädagogik, die auf dem Menschen als Kultur schaffendem Wesen ruht und den pädagogischen Dialog als Zentrum hat“ (Lutz 2002, o.A.), gerecht zu werden. Und zum anderen gilt es zukünftig, noch breitere lebensweltlich- und gesundheitsorientierte Inhalte von Konsum- und Verbraucherfragen wie Medien, Wohnen, Kleidung, Medizin u. a. in den Ansatz zu integrieren, um den gestiegenen Anforderungen an den Verbraucher gerecht zu werden (vgl. Engarter 2016).

Die empirische Studie hat die Eignung und Passung von Kompetenzmodell und -raster im Kontext der Alphabetisierung und Grundbildung untersucht. Eine weiterführende Forschungsfrage könnte lauten: Inwiefern beschreiben Kompetenzraster und das Kompetenzmodell die relevanten Kompetenzbereiche von *Food & Move Literacy* auch im Kontext der Sprachkurse von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache? Im Nachgang zu der beschriebenen Studie wurden zu dieser Frage einzelne Experteninterviews durchgeführt, die die Annahme bestätigten, dass die Kompetenzraster im Wesentlichen auch im Integrationsbereich angewendet werden können.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die neu entwickelten Kompetenzraster und das Kompetenzmodell *Food & Move Literacy* umfassende Zusammenhänge gut strukturieren und nachvollziehbar beschreiben. Die Verbindung von beiden unterstützt das professionelle Handeln von Dozentinnen und Dozenten, Programmplanerinnen und Materialentwicklern und fördert eine integrative Betrachtungsweise innerhalb der meist getrennt agierenden gesellschaftlichen Subsysteme „Gesundheit“ und „Bildung“. Die vorliegende Studie trägt somit dazu bei, dass gesellschaftlich und kulturell bedeutsame und für die Alltags- und Lebenspraxis wichtige Bildungsinhalte systematischer und erfolgreicher vermittelt werden. Sie erweitert bestehende Ansätze und ist von hoher Relevanz für die praxisorientierte Bildungsarbeit, die beispielsweise noch durch begleitende qualitätsgesicherte Multiplikatorenschulungen unterstützt wird (vgl. BZgA 2012).

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Literatur

Arnold, R. (2002). Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung: Anmerkungen zu einem erwachsenenpädagogischen Perspektivwechsel. *REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 49*, 26–38.

Baacke, D. (1999). Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Handbuch Medien: Medienkompetenz* (S. 3–35). Bonn: W. Bertelsmann.

Bartsch, S., Büning-Fesel, M., Cremer, M., Heindl, I., Lambeck, A., Lührmann, P., Oepping, A., Rademacher, C., & Schulz-Greve, S. (2013). Ernährungsbildung – Standort und Perspektiven. *Ernährungsumschau, 2*, 84–95.

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4*, 469–520.

Bös, K., & Brehm, W. (Hrsg.). (1998). *Gesundheitssport. Ein Handbuch*. Schorndorf: Hofmann.

Bremer, H., & Pape, N. (2016). Adressat/innen/en-, Teilnehmenden- und Zielgruppenforschung. In J. Korfkamp & C. Löffler (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. Münster: Waxmann.

Brödel, R. (2012). Didaktik der Grundbildung. Plädoyer für einen lebensweltorientierten Ansatz. *EB Erwachsenenbildung, 2*, 63–66.

Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) (Hrsg.). (2016). *Aufgetischt! Spielend Deutsch lernen mit dem Thema Essen und Trinken*. Bonn: Bundeszentrum für Ernährung.

Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) (Hrsg.). (2017). *Buchstäblich fit – Besser lesen und schreiben mit den Themen Ernährung und Bewegung*. Bonn: Bundeszentrum für Ernährung.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012). Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012–2016. https://www.bmbf.de/de/nationale-strategie-fuer-alphabetisierung-und-grundbildung-erwachsener-1373.html. Zugegriffen: 11. Juli 2017.

Bundeszentrum für Ernährung (Hrsg.) (2018a). *Kompetenzmodell Food & Move Literacy*, Bonn. http://www.bzfe.de/_data/files/Kompetenzmodell_Food_Move_Literacy.pdf. Zugegriffen: 20. Aug. 2018.

Bundeszentrum für Ernährung (Hrsg.) (2018b). Kompetenzraster Food & Move Literacy, Bonn. http://www.bzfe.de/_data/files/1735_2018_Kompetenzraster.pdf. Zugegriffen: 21. Sept. 2018.

Büning-Fesel, M. (2008). Food Literacy: Die Förderung von Selbstbestimmung und Entscheidungskompetenz im Ernährungshandeln. *aid Infodienst bwp@ Spezial, 4*, 1–6.

BZgA (2012). *Leitfaden Qualitätskriterien für Planung, Umsetzung und Bewertung von gesundheitsfördernden Maßnahmen mit dem Fokus auf Bewegung, Ernährung und Umgang mit Stress*. Köln: BZgA.

D-A-CH-Arbeitsgruppe (2010). Nutrition literacy. http://www.evb-online.de/glossar_nutrition_literacy.php. Zugegriffen: 13. Nov. 2018.

D-A-CH-Arbeitsgruppe zur Ernährungs- und Verbraucherbildung Ernährungsbildung. http://www.evb-online.de/glossar_ernaehrungsbildung.php. Zugegriffen: 17. Mai 2018.

Dahlgren, G., & Whitehead, M. (1991). *Policies and strategies to promote social equity in health*. Stockholm: Institute for Future Studies.

Döbert, M., & Anders, M. P. (2016). Health Literacy im Kontext von Alphabetisierung und Grundbildung. In J. Korfkamp & C. Löffler (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. Münster: Waxmann.

Engarter, T. (2016). Ökonomische Grundbildung. In J. Korfkamp & C. Löffler (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 436–445). Münster: Waxmann.

Erler, I. (2018). Auf den Spuren der Teilnahmeforschung. Historische Entwicklungen und inhaltliche Schwerpunkte. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 34*, 2–9.

Europäische Kommission (2008). Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. http://www.ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp_de.pdf. Zugegriffen: 20. Febr. 2018.

Gogoll, A. (2013). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz. Zur Begründung und Modellierung eines Teils handlungsbezogener Bildung im Fach Sport. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung, 1*(2), 5–24.

Groeneveld, M., Grünhage-Monetti, M., Klinger, M., & Wilhelmi, I. (2011a). *Food Literacy im Alphabetisierungskurs. Lesen und Schreiben schmackhaft machen. Alphabetisierung und Bildung*. Mainz: Johannes-Gutenberg-Universität.

Groeneveld, M., Grünhage-Monetti, M., Klinger, M., & Wilhelmi, I. (2011b). Food Literacy im Alphabetisierungskurs – Lesen und Schreiben schmackhaft machen. http://kursportal.info/files/rlp/grundbildung-rlp/Food_Literacy_albi.pdf. Zugegriffen: 12. Nov. 2018.

Grotlüschen, A., & Riekmann, W. (Hrsg.). (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster: Waxmann.
Grünhage-Monetti, M. (2017). Food Literacy – Grundbildung zum Schmecken. http://www.wb-web.de/aktuelles/food-literacy-grundbildung-zum-schmecken.html. Zugegriffen: 18. Dez. 2018.
Heindl, I. (2003). *Studienbuch Ernährungsbildung – ein europäisches Konzept zur schulischen Gesundheitsförderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Heseker, H., Schlegel-Matthies, K., Heindl, I., & Methfessel, B. (2005). *REVIS Modellprojekt. Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen (REVIS). 2003–2005*. Paderborner Schriften. Paderborn: Universität Paderborn.
Illeris, K. (2010). *Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Johannsen, U., & Schlapkohl, N. (2015). Interkulturelle Kompetenzen der Ernährungs- und Bewegungsförderung. Ein Forschungsprojekt mit Praxistransfer. *Ernährungsumschau international*, *3*, 44–51.
Kaluza, G. (2007). *Gelassen und sicher im Stress*. Heidelberg: Springer.
Kickbusch, I., & Hartung, S. (2015). *Die Gesundheitsgesellschaft*. Bern: Huber.
Klieme, E., Avenarius, E., Blum, H., Döbrich, W., Gruber, P., Prenzel, H., Reiss, M., Riquarts, K., Rost, K., Tenorth, J.H.-E., & Helmut, V.J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: BMBF.
Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesign und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer.
Lindemann, H.-J., & Tippelt, R. (2000). Competencias Claves y Capacidades Profesionales Básicas. Ausgewählte Aspekte und Grundlagen. In H.-J. Lindemann (Hrsg.), *Competencias fundamentales* (S. 3–38). Buenos Aires: Argentino- gtz Cooperación Alemana.
Lonsdale, M., & McCurry, D. (2004). Literacy in the New Millennium. Adelaide, The National Centre for Vocational Education Research (NCVER). http://eric.ed.gov/?id=ED494062. Zugegriffen: 12. Nov. 2018.
Lutz, R. (2002). Freire neu lesen – Menschenbild und dialogisches Prinzip in der Straßensozialarbeit. *Zeitschrift Dialogische Erziehung der Paulo Freire Kooperation*, *2*(o.A.). https://www.mja-sachsen.de/mja-sachsen/material/bag1.pdf. Zugegriffen: 10.12.2018.
Mania, E. (2015). Kompetenzorientierung in der Finanziellen Grundbildung als Grundlage für die Programmentwicklung. *Springerlink.com. ZfW*, *38*, 251–265.
Mania, E., & Tröster, M. (2015a). *Finanzielle Grundbildung. Programme und Angebote planen*. DIE., Bonn. http://www.die-bonn.de/doks/2015-grundbildung-01.pdf. Zugegriffen: 10. Nov. 2018.
Mania, E., & Tröster, M. (2015b). Kompetenzmodell finanzielle Grundbildung. Umgang mit Geld als Thema der Basisbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at*, *25*, 10. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-109557[page1image2180362144].
Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
Nickel, S. (2014). Funktionaler Analphabetismus – Hintergründe eines aktuellen gesellschaftlichen Phänomens. *APuZ*, *9–11*, 26–32.
Okan, O., Pinheiro, P., Zamora, P., & Bauer, U. (2015). Health Literacy bei Kindern und Jugendlichen. Ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand. In *Bundesgesundheitsblatt* (S. 930–941). Heidelberg: Springer.
Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), & Statistics Canada (Hrsg.). (2000). *Literacy in the information age. Final report of the international adult literacy survey*. Paris: OECD Publishing.
Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), Deutschland (2012). Erhebung über die Fähigkeiten und Fertigkeiten Erwachsener (PIAAC). 1–18.
Rammstedt, B., Perry, A., & Maehler, D. (2015). Zentrale Ergebnisse von PIAAC aus deutscher Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, *61*(2), 162–191.
Robert Koch-Institut (2015). *Gesundheit in Deutschland. Gesundheitsberichterstattung des Bundes*. Berlin: RKI. ISBN 978-3-89606-225-3.
Rütten, A., & Pfeifer, K. (Hrsg.). (2016). *Nationale Empfehlungen für Bewegung und Bewegungsförderung*. Erlangen-Nürnberg: FAU.
Schaeffer, D., Vogt, D., Berens, E.M., & Hurrelmann, K. (2016). *Gesundheitskompetenz der Bevölkerung in Deutschland – Ergebnisbericht*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
Schlapkohl, N., & Raab, M. (2016). The importance of instructions in sport and exercise psychology. In M. Raab (Hrsg.), *Sport and exercise psychology research. From theory to practice* (S. 29–41). London: Akademic Press.
Schlegel-Matthies, K. (2005). Ernährungs- und Verbraucherbildung in der Reform. In Verbraucherzentrale Bundesverband (Hrsg.), *„PISA" in der Verbraucherbildung. Sind wir alle Konsum-Analpha-*

beten? Schriftenreihe der Verbraucherzentrale des Bundesverbandes zur Verbraucherpolitik, (Bd. 3, S. 49–54).

Schwarzkopf, K., & Hechenleitner, A. (2006). Glossar-Begriffe im Kontext von Lehrplänen und Bildungsstandards. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. http://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/glossar-begriffe-im-kontext-von-lehrplaenen-und-bi/. Zugegriffen: 9. Dez. 2018.

Sörensen, K., Van den Broucke, S., Fullam, J., Doyle, G., Pelikan, J., Slonska, Z., & Brand, H. (2012). Health literacy and public health. A systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health*, *80*, 12–14.

Spitzer, M. (2006). *Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Springer Spektrum.

Street, B. (1995). *Social literacies*. London: Longman.

Tielemann, N. (2008). *Modifikation motorischer Lernprozesse durch Instruktionen. Wirksamkeit von Analogien und Bewegungsregeln*. Leipzig: Leipziger Verlagsanstalt.

Vidgen, H. A., & Gallegos, D. (2014). Defining food literacy and its components. *Appetite*, *76*, 50–59.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim und Basel: Beltz.

Woll, A., Bös, K., Gerhardt, M., & Schulze, A. (2007). Konzeptualisierung und Erfassung von körperlicher-sportlicher Aktivität. In K. Bös & W. Brehm (Hrsg.), *Gesundheitssport. Ein Handbuch* (S. 85–94). Schorndorf: Hofmann.

World Health Organisation (WHO) Regionalbüro Europa (1986). *Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung*.

Zeuner, C., & Pabst, A. (2011). Literalität als soziale Praxis – Bedeutungen von Schriftsprachlichkeit. *Zeitschrift für Weiterbildungsförderung – REPORT*, *34*, 36–47.

ZfW (2019) 42:289–304
https://doi.org/10.1007/s40955-019-0127-y

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Experiences of older adults as caregivers during times of disruption in Lesotho—Implications for adult education

Nomazulu Ngozwana

Received: 10 September 2018 / Accepted: 23 January 2019 / Published online: 13 February 2019
© The Author(s) 2019

Abstract The high mortality rate among Lesotho's younger generation, caused by disruptions such as chronic illnesses and other socio-economic and cultural changes, has led older adults to become caregivers. This paper reports on the experiences of older adults regarding their caregiving role during times of disruption. It further reveals how older adults have learned about their role as caregivers. Adult learning theories were reviewed and used to interpret the results of the study. The interpretive paradigm using a qualitative approach was used with 25 older adults, who were purposively chosen. Their responses were filled in a questionnaire with open- and close-ended questions, whereas five community leaders were purposively selected and interviewed using a semi-structured interview guide. The results reveal that older adults learned about caregiving roles in non-formal ways, with health education issues disseminated in a workshop by community health workers. On the other hand, other older adults indicated that they learned informally through awareness raising campaigns held by community home-based caregivers and volunteers from various non-governmental organisations. The results point to the compromised well-being of older adults as a consequence of the burden of caring for their grandchildren with little or no resources to perform such caring roles. It is recommended that a holistic approach to build the capacity of older adults be used. This will empower older adults to participate in self-help groups and income-generating projects, and it will train them in vocational skills and knowledge alongside caregiving issues.

Keywords Older adults · Caregivers · Disruption times · Adult education

N. Ngozwana (✉)
Department of Adult Education, University of Swaziland, Manzini, Eswatini
E-Mail: nomazulungozwana@gmail.com

Erfahrungen Älterer als Pflegende während Zeiten des Umbruchs in Lesotho – Implikationen für die Erwachsenenbildung

Zusammenfassung Die hohe Sterblichkeit unter jüngeren Erwachsenen in Lesotho, hervorgerufen z. B. durch chronische Krankheiten sowie sozioökonomische und kulturelle Krisen, hat dazu geführt, dass ältere Menschen häufig zu Pflegenden von Angehörigen wurden. Dieser Beitrag zeigt die Erfahrungen auf, die ältere Menschen in ihrer Rolle als Pflegekraft für jüngere Angehörige gemacht und was sie dadurch gelernt haben. Zur Auswertung der Studie wurden Lerntheorien aus der Erwachsenenbildung herangezogen. Die qualitative Umfrage wurde mit 25 älteren Erwachsenen durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass sich ältere Menschen ihr Wissen ihre Rolle als Pflegende auf non-formalem Wege aneigneten, etwa in einem lokalen Workshop zu Themen der Gesundheitsbildung. Andererseits gaben sie an, durch Aufklärungskampagnen, die von Pflegern aus der eigenen Community und Freiwilligen von verschiedenen NGO organisiert wurden, informell zu lernen. Die Ergebnisse zeigen auch, dass das Wohlbefinden der älteren Menschen darunter leidet, wenn sie sich um ihre Enkel kümmern müssen, ohne über ausreichende Fähigkeiten für diese Aufgabe zu verfügen. Es ist empfehlenswert, einen ganzheitlichen Ansatz zu verwenden, um diese Fähigkeiten bei den älteren Erwachsenen auszubilden.

Schlüsselwörter Ältere · Gesundheitsbildung · Erwachsenenbildung

1 Introduction

In Lesotho, caring for the chronically ill has placed a burden on various institutions of care, such as hospitals generally and specifically on caregivers who further extend nursing roles in a home environment. According to the 2008 report by the Ministry of Health and Social Welfare (MoHSW), more than 60% of inpatients and outpatients visiting health facilities suffer from chronic illnesses that are HIV/AIDS-related in nature (2008). This has resulted in long queues at hospitals and congestion in hospital wards; therefore, home care by community-based caregivers came as an intervention (Nyaphisi and Obioha 2015). In Lesotho, at district and community level, communities take full responsibility for their own health by providing integrated care and support to terminally ill people in their homes. This care is provided by family members, neighbours, other relatives and community members who serve as volunteer caregivers.

A caregiver is any person giving care to a sick, elderly, or disabled person or a vulnerable child in a home environment. The primary caregiver is the main person who lives with the care recipient in a home environment. This often includes family members, parents, foster parents, legal guardians, siblings, uncles, aunts and grandparents or close family friends and neighbours. Secondary caregivers include community members and professionals, such as nurses, teachers or priests, who interact with recipients of care in the community or visit them at home but do not necessarily live with these recipients of care (Ministry of Social Development

[MoSD] 2014a). The concept of caregiver in this study shall denote both primary and secondary members who offer care to sick people and other recipients.

The least acknowledged caregivers within the home, however, are older adults.

Consequently, the traditional cultural practice of older people depending on their children is no longer intact. This is because the younger generation is dying off, leaving their parents with scarce resources, and as caregivers of grandchildren (Ramashala 2001). Accordingly, other social changes, economic security and geographic mobility increase the chance of older adults becoming caregivers, particularly in the rural areas of Lesotho (MoSD 2014a). Rapid urbanization, with young families migrating away from their parents, is one acute challenge facing the older adults. This rural-urban migration is also partly caused by the search for employment in industrial areas and the availability of better housing and living conditions in the urban areas of Lesotho. All these social changes have a significant impact not only on the lives of grandchildren but also on the conditions and quality of life of the grandparents acting as caregivers.

Clearly, the above disruptions pose enormous challenges to the lives of older persons, who also need to be cared for and supported during the process of healthy ageing (MoSD 2014a). The Lesotho Policy for Older Persons advocates for the protection and realisation of the rights of older persons. It gives directions on the most effective approaches to dealing with the challenges facing older adults (MoSD 2014a) and urges families to continue to meet some of the social and emotional needs of the older adults in society. The alternative is a drain of older adults who serve as caregivers to the former. Despite the list of policy statements made generally (MoSD 2014a) and in particular the policy statements with the component of education, there is no direct means of providing education and training to older persons in Lesotho. The Lesotho policy for older persons is silent on how older adults should be empowered to cope with, adapt and adjust to changes in times of disruption; neither does it say anything on older persons' new roles such as caregiving. It has been further reported that caregivers continued to experience many challenges while implementing care services in the community. These challenges include: capacity, resources in general, lack of technical skills, stress, food insecurity and lack of coordination of services (Lesotho Ministry of Health and Social Welfare Annual Report 2009).

Older adults as caregivers need guidance, support and training on how to provide informal care to different individuals in complex situations. Therefore, adult education, with its long-standing history of integrating education with social action (Stein 2006), can empower and develop older adults to foster both personal growth and social action while providing them with wide-ranging nursing skills to enable them to meet the challenges of caring. In Lesotho, adult education falls under the non-formal education policy of the Ministry of Education and Training (MoET). As Pitikoe and Morojele (2017) point out, the Lesotho non-formal education policy has remained a draft that has not been ratified by the Lesotho government for years. This has implications for how non-formal education is provided, how its curriculum is developed and by whom, how it is coordinated and supported. Caregivers are largely taken care of by non-governmental organisations that are mostly foreign bodies and

donor-driven (Pitikoe and Morojele 2017) and not context based, resulting in little support and a lack of proper recognition from the Lesotho government.

Regardless of the abovementioned challenges, older adults continue to provide voluntary caregiving services to their communities. Given these challenges and responsibilities, coupled with the general situation in Lesotho as a poor country, it became necessary to inquire into what actually motivates older adults to continue rendering the services. This article reports on the experiences shared by older adults regarding their role as caregivers in times of disruptions in Lesotho. It aims at providing a better understanding of the knowledge that older adults have acquired and of the ways in which they have acquired such knowledge to overcome the challenges of caring. Since the study focus is on the older generation of adults, whose learning has been different from that of the younger generation, the Sesotho indigenous education is discussed after the concept of caregivers. This is followed by adult learning in a social context demonstrating on how adults learn, then the methodology, findings and discussion, and finally the concluding remarks. Initially, the socio-cultural context of Lesotho is discussed for background information.

2 Lesotho: socio-cultural background

Lesotho is part of the Sub-Saharan African countries with the highest HIV and AIDS prevalence rate of 23% for a population of 1.89 million (Lesotho Ministry of Health and Social Welfare Demographic Health Survey 2009, 2010). Lesotho adopted a multi-sectoral approach by establishing many community-based organizations (CBOs) to implement HIV and AIDS interventions including palliative care for chronically ill clients (Kell and Walley 2009) with the assistance of caregivers, who undertake the duties of nurses without training.

Lesotho is a traditional African country promoting the collective philosophy of bringing people together (Ngozwana 2015; Lekoko and Modise 2011). The extended family as a mutual support system is an important feature of Basotho culture but has been severely strained by decades of migrant labour, poverty and the burden of chronic diseases (MoSD 2014a). The domestic unit consists of any number of members of the extended family. Often second or third cousins become brothers or sisters, while grandmothers become mothers or caregivers.

However, with development and globalisation, socio-cultural norms are rapidly changing in Lesotho. These include household structures resulting from shifts in employment characteristics and the impact of HIV and AIDS, marriage occurring late in life, fewer new households being created, and bigger households emerging as younger generations do not move out, and more children are being born outside of marriage (MoSD 2014b). Young couples who have managed to establish a household often survive on very little income and are often supported by parents or older adults who are relatives. Moreover, the increased vulnerability of these households has led to an increase in broken marriages and relationships, causing women to return to their parental home with their children or to leave their children with grandparents while they lead separate lives in urban areas (MoSD 2014b). Such a socio-cultural situation highlights the continued strength of social capital in Lesotho, although

social networks are under severe strain due to HIV and AIDS and economic shocks. However, the community support mechanisms are still relatively resilient, with older adults assuming new roles as caregivers for the sick people in their homes.

3 Caregivers: their selection, training and services

Community caregivers have become the backbone of caring and supporting the terminally ill, assisting in social support services, addressing livelihood needs and serving as treatment supporters that administer medication and ensure the adherence and well-being of sick people. According to Obioha and Matŝela (2013), community home-based health care in Lesotho was a method of providing care and support to sick individuals in their homes by families, neighbours, friends and community members long before Lesotho was colonised and before the emergence of institutions like hospitals and schools. After colonisation by the British, several care institutions took the role of the family, from caring for the sick in their homes to hospitalising them. Lately, the vast number of sick people as a result of multiple chronic illnesses has caused long queues at health care institutions and rising congestion, causing shortages in medication, hospital beds, and nurses and doctors, resulting in poor health care provision (Obioha and Matŝela 2013; Nyaphisi and Obioha 2015). Consequently, hospitals discharge patients when they still require care, leaving them to be nursed at home by family and volunteer caregivers. It can be seen that caregiving would be unsustainable without the unpaid volunteers.

Van Dyk (2005) explains community home-based health care as the care given to individuals in their own homes when they are supported by their families, their extended families or those of their choice as members of a community. Obioha and Matŝela (2013) observe that a large number of the caregivers are old and frail, with few or no other opportunities to sustain a comfortable lifestyle. This has implications for the well-being of older adults as caregivers facing the increasing demand for caregiving.

Providing long-term care in the home is proving to be a viable and cost-effective alternative to institutional care; however, the current shortage of trained caregivers makes in-home care difficult to accomplish (Stone and Wiener 2001; Makoae 2015). Most experts view this workforce shortage as multifaceted, involving important challenges such as inadequate education and training, unpaid work or low wages, minimal worker benefits, lack of career advancement opportunities, and erratic and often part-time employment. Among these important factors, education and training can be seen as most critical. Without adequate skills and knowledge, individuals attracted to in-home caregiving can actually present countless safety risks for older adults who serve as caregivers.

On the other hand, Masanjala and Kajumi (2013) found that in Malawi, community caregivers are an essential resource in the delivery of primary health care services both conceptually and operationally. The authors establish that the major evolution in the role of caregivers has been two-fold: from basic nursing care to i) broader livelihood, nutritional and psychosocial support; and ii) toward key treatment-related support, including ensuring adherence to antiretroviral therapy (ART)

and monitoring. Moreover, in Malawi, community care and support is provided by several government departments, non-governmental organisations (NGOs) and communities themselves while the Ministry of Health defines and regulates the framework for NGO service provision in line with the Community Home Based Care (CHBC) policy (Masanjala and Kajumi 2013; Makoae 2015).

In terms of home-based care (HBC) training for caregivers in Lesotho, the Ministry of Health and Social Welfare, in partnership with the WHO and the Christian Health Association of Lesotho, produced a HIV/AIDS HBC training package titled "HIV Prevention, Treatment, Care and Support—A Training Package for Community-Based Caregivers" (Lo lacono and Allen 2011). The package includes a ten-day training course targeted at village health workers, support groups and community volunteers. Additionally, NGOs like the Lesotho Red Cross Society, the Lesotho Network of AIDS Service Organizations and the Lesotho Network of People living with HIV and AIDS sometimes provide home-based care (HBC) kits to the community volunteers. However, supplies are not sufficient to meet the demand. There is also no formal system for supplying and replenishing HBC kits used by volunteer caregivers (Lo lacono and Allen 2011).

Despite a commitment to providing HBC to sick people, the caregivers have varying levels of commitment and capacity to implement HBC for terminally ill people. Additionally, the quality of HBC provision varies between caregivers. In Lesotho, in households where HIV/AIDS HBC is provided by the village health workers, the services are more likely to be comprehensive and adequate because the village health workers have been through formal HBC training, which adheres to the prescribed national standards (Lo lacono and Allen 2011). In contrast, caregivers who are community volunteers or members of support groups do not have formal training but received health care awareness through campaigns and through information disseminated by village health workers in various public gatherings (ibid.).

4 Sesotho indigenous education

Historically, the Basotho lived in an extended family system in which the primary family with one or several wives and children lived in a very close proximity and shared life socially. Sesotho indigenous education was transmitted orally from generation to generation (Ngozwana 2015) and included a wide range of activities, such as skills training, mainly by the family members in a non-formal situation. Sesotho indigenous education included all forms of education and training taking place anywhere, anytime through formal, informal and non-formal means of learning. However, the following discussion will be based only on non-formal and informal education, mainly because education in these forms happens socially and through collective interaction, which is how older adults have learned. Some of the goals of Sesotho indigenous education were to acquire values of excellence in service and behaviour, learning skills by actual involvement in the skills themselves (apprenticeship), preparation for participation by involvement in family and community life, respect for the established authority and observance of the law, among others (Matŝela 1979).

Matŝela outlines some of the key principles aspired to by Sesotho indigenous education as follows:

> *"Every man should give freely some of his/her time for social/communal services like matsema (work parties) at the chief's field (ts'imo ea lira).*
> *The young must honour their parents and respect all adults.*
> *Each must help another (who is in need) without expecting to be repaid.*
> *Everyone is responsible for the welfare of their neighbour: crimes must be reported to the chief; parents are responsible for their family members; there is a collective responsibility for collective crime of omission or commission"* (1979, p. 251).

Clearly, Sesotho indigenous education emphasised respect for authority, love of practical work learned on the job, and dedication to family service. This is in conflict with the perceived practices and lifestyles of the current youth, who dislike and neglect practical work but instead prefer idle talk and entertainment (Matŝela 1979).

Attitudes, beliefs and skills are not inborn but are learned and therefore acquired abilities. Basotho values, norms and principles were delivered through oral forms such as poetry, songs, story-telling, myths, riddles, legends and fables. All adults in families and communities, including older children, served as instructors who delivered content to different age structures in society (Matŝela 1979): infancy, childhood, adolescence and adulthood. Matŝela (1979) showed that what was offered was situation-controlled, depending on the situation of every learning experience, with persons assuming the role of instructors in some situations and the role of learners in others. As such, this education was comprehensive and relevant, as it covered all aspects of a person's life, where communal and parental participation was linked to non-formal education.

However, it is worth mentioning that Sesotho indigenous education was not written and relied heavily on the past, using the authoritative guidance of the elders, as opposed to modern education, which uses a variety of instructional media such as libraries, television and multimedia, to mention a few.

5 Adult learning in a social context

Adult learning usually happens in a social context across different social roles in the home, the community and the workplace, which fits well with situated learning, as learning does not happen in isolation from the environment. The concept of situated learning is explained by Anderson, Reder and Simon (1996) as focussing on the relationships that take place between people and their environment. This means that people are part of the constructed environment including their social relationships. This corresponds well with African communalism and the notion of Ubuntu, as African worldviews think of the individual as being inherently embedded in a context of social and interdependent relationships (Sefotho 2018), and never as an isolated individual. As such, the environment serves as the characteristic that constitutes individuals (Anderson et al. 1996).

In situated learning, knowledge is not separated from the activities through which it is produced (Brown et al. 1989), including the situations in which it is produced. In other words, knowledge keeps evolving with each new occasion in which it is used, producing new activities and then changing thereafter. Additionally, the acquisition of knowledge and skills in the traditional African context like Lesotho has been an active process (Fasokun et al. 2005) for individuals, who would instantly put into practice what they have learned. In that case, an individual would be motivated from within and in return actively participate in what is expected of them.

On the other hand, there are some people who like to learn from other people; they would rather ask someone how to do something than look it up in a book or simply start trying to do it (Nicolson and Bayne 1990). Such a socially oriented learning theme is usually practiced in an African setting and may evolve into a full-fledged relationship, such as peers working together to learn the ropes of new jobs or assignments (Nafukho et al. 2005), as in the indigenous education system. Usually people with a social learning theme naturally find a person who knows something and then discuss how to learn a specific task from them.

When people use or share their experiences with others pertaining to a given learning task, they feel motivated and energised to do so (Ekoto and Gaikwad 2015; Finn 2011; Knowles 1984). For Rao (2008), skills and knowledge acquired through experience are of high quality, because there is no time or age limit, no specific time table and no curriculum. Experiential learning extends beyond the formal teaching-learning process. It takes place in a variety of contexts: family, community, workplace and school, among others. Examples of activities include small group discussions, experiments, role play, observation and sketches, or informal learning by performing an activity, as in apprenticeships.

Another adult learning theory that fits well with adults is the socio-cultural perspective, which considers the social and cultural context in which learning takes place in interactive and collaborative ways. According to Taylor, Peplau and Sears (1994), the socio-cultural perspective is concerned with how people's diverse social backgrounds influence their thoughts, feelings and behaviour. In this case, culture plays an important role due to the interaction between people who share the same beliefs, traditions, values and behaviour patterns. This is similar to the African indigenous system of knowledge (as discussed earlier), where socialisation played a key role in facilitating learning among adults. Actually, this is where culture is transmitted from generation to generation through the process of socialisation in informal learning situations. In Lesotho, this is learned from parents in the families or from peers in social groups or from senior members of society either during songs, totems, proverbs, ceremonies or campaigns. The socio-cultural perspective is important because it helps people understand behaviour within a particular social or cultural context. The next section discusses the methodology used to engage with participants who were older adults.

6 Methodology

The study was carried out at Thaba-Bosiu, a sandstone plateau located between the Orange and Caledon Rivers in the Maseru District of Lesotho, 24 km east of the country's capital Maseru. In Thaba-Bosiu, the community home-based care concept was initiated by the Lesotho Red Cross Society in 2003 as an integrated approach of care and support for the terminally ill. An interpretive paradigm using a qualitative approach was used in the study. 25 older adults serving as caregivers were purposively sampled from different sections of the community care network (village health workers, support group members and community volunteers). Snowball sampling was used to further identify and locate the additional number of caregivers at their own homes.

The researcher went to the local health centre, which served as an entry point into the community. Three village health workers were identified and approached to be interviewed by the researcher, who also explained the purpose of the study and asked for permission to engage them as participants who would be interviewed individually. The researcher filled in their responses for open-ended questions, while indicating their suitable responses pertaining to closed-ended questions. The participants gave the researcher clues as to where to find other caregivers. All the participants were women aged 60 years and above. Additionally, five key informants (three village chiefs and two retired nurses) were purposively selected for in-depth interviews using a semi-structured interview guide. The following questions are examples of what was asked:

Would you please share your experiences and the activities you perform as a caregiver?
As a leader, how do you support the work of caregivers in your community?
Would you please tell me more about how you have learned/acquired knowledge about your role as caregiver?
What motivates you to continue with your caregiving services?
What challenges do you encounter in performing your work?
What do you think could be done to support you when doing your work?

With all participants, permission to engage them in a study was required prior to asking them questions, and they gave their consent verbally. The participants were assured confidentiality and anonymity, and they were given the freedom to withdraw at any time when need arose. Sesotho was the language used during data collection, which enabled the participants to express their opinions and feelings as clearly as possible. The researcher asked for and was granted permission to record the voices. After each interview, the tape-recorded interviews were transcribed and translated into English. Continuous qualitative content analysis was used. The transcriptions were read carefully, and ideas were noted. Then the transcriptions were coded and reflected on, thoughts were written in the margins next to the transcribed interviews (Burns and Grove 2012), and themes and sub-themes were identified (Creswell 2009, 2013), with similar ones being put into one category.

7 Research findings

Older adults as caregivers in Lesotho are facilitated by different entities that operate differently on the ground; therefore, their learning experiences differ. Nevertheless, their major function is to provide care and support to people who are terminally ill at their homes. Older adults learned the role of caregiver by observing some of the activities performed by the trained volunteers, that is, through informal learning, whereas others learned non-formally in the workshop conducted by the local health centre. The findings are presented in categories derived from the data and in line with the objectives of the study. Findings are grouped into "functional learning of older adults and the modalities of their caregiving"; "recruitment and training of caregivers"; "sustainability of caregivers' work" and "learning from challenges of caregiving".

7.1 Functional learning of older adults and the modalities of their caregiving

Functional learning—that is, learning that is relevant to the experience of learners and the work context of older adults in performing their caregiving roles—occurred partially. The community care practice essentially points to the responsibility of community members to take care of sick members. This idea was echoed in the response of one support group member who is a caregiver: "I am one of the volunteers who were chosen to provide care and support to family members having sick people. My role is to show them [family members] how to nurse a patient in the home using the home and locally available remedies." It became apparent that patients do not receive the adequate care they expect from the health centres, which has necessitated the health centres to shift or delegate care services from institutions to homes. Apparently, nursing care is performed by untrained family members who informally learn from the trained volunteers by observing when nursing activities are performed.

Additionally, a retired professional nurse echoed similar sentiments regarding the functions of community caring: "Lately, caring is multidimensional, and it is not only the responsibility of the nurses and doctors to take care of patients but also the responsibility of community members to look after their sick relatives at home." Certainly, the role of older adults who serve as caregivers is to provide health services at homes together with the relatives of the sick, but the extent to which this actually happens in reality is the main question investigated in this study. The way older adults are trained as caregivers is of great importance in this respect.

7.2 Recruitment and training of caregivers

Trainings and workshops are held for those older adults who are community health workers and members of support groups. This is where caregivers are provided with basic skills in caring for patients with different illnesses. Older adults who are caregivers are taught the basic diagnostic criteria and symptoms of some common diseases and how they could best deal with them and also how to protect themselves from being infected during care provision. For instance, a village health worker

reiterated: "We do this work voluntarily without getting paid. We were chosen from the community public gathering by other community members and I agreed. We received training from the health centre nearby [pointing at the health clinic] ... we were trained by different facilitators such as the social worker, nurse, first aid officer and nutritionist." It shows that some older adults received workshop training, that is, non-formal learning.

Community members willing to volunteer are mobilised through public gatherings facilitated by local chiefs and local government councils in the villages. At the gatherings, people are usually made aware of the problem and encouraged to participate as caregivers in community home-based health care, and they are shown how to use local resources. In another scenario, caregivers are relatives and family members of the sick person who are not chosen but receive informal guidance and support from the trained caregivers. Furthermore, other community members such as priests, school teachers, traditional healers and other members of community-based organisations contribute significantly to supporting and caring for people in different conditions of life.

7.3 Sustainability of caregivers' work

In terms of sustaining their work as caregivers, older adults abide by the principle of voluntarism, which is a person's willingness to perform a task without expecting payment or anything to be given in return. This reflects Sesotho indigenous learning, for which Matŝela (1979) highlighted that one of the Basotho principles was that every person should assist others without expecting payment when there is need. Sesotho indigenous education instilled the love of practical work amongst the older adults. Caregivers further mentioned that they received training and were then given materials such as bandages, cotton wool, pain killers, gloves, methylated spirit, Vaseline as contents for the kit enabling them to perform their caring roles better. However, it should be mentioned that the kit's contents were not sufficient, as the time for replenishment was not fixed. Another retired professional nurse said:

> "We used to hold monthly meetings where caregivers came together to share their experiences, refilled their kits and reported on the challenges they encountered. They even expanded the network of their friendship with people from far villages with whom they even exchanged some knowledge on health issues. They would further indicate that they have acquired skills on how best they could communicate sensitive information among people of different social categories based on the culture, values and norms of their specific society and families, including discussion on sex and HIV/AIDS-related issues with their children, which they previously considered a taboo in Basotho culture."

The above sentiments from a retired nurse indicate that older adults learned through socio-cultural learning (Taylor et al. 1994) by sharing their experiences (Rao 2008) in social interaction. It is worth noting that the coming together and sharing of experiences by caregivers builds some form of confidence, which could ultimately sustain their involvement and participation as caregivers. This extends to best practices regarding information and knowledge packed with proper skills to deal with different illnesses in a culturally acceptable manner.

7.4 Learning from the challenges of caregiving

Older adults also learned from the challenges of caring, becoming careful not to risk their own lives while performing their caregiving role. An older adult caregiver said:

> "We do not have gloves to wear when bathing my child here, we just use our bare hands because there is nothing we can do, and they [support group members] tell us that the contents are finished."

The lack of gloves was shared as a concern by almost all the caregivers that were interviewed. One village health worker echoed:

> "We are reluctant to visit the patients because we cannot touch them with our uncovered hands. We cannot assist them with bathing or even with turning over in their beds. We cannot put ourselves at risk or even put the sick people at risk either."

Inadequacy and scarcity of resources were reported as some of the challenges encountered by caregivers, as shown above. Another older adult person who was looking after her grandchild said:

> "We depend on the support group members' kit since we can't afford to buy the painkillers and other dressing materials for my grandchild who has bed sores."

This has implications for the quality of care given to sick people, including their psychosocial well-being. Some of them might feel isolated, neglected or even discriminated against, which might affect their process of healing. On the other hand, some older adults were careful not to handle the patients without protecting themselves as well.

In fact, caregivers, especially the village health workers and support group members, emphasised that even relatives and family members of sick people are encouraged not to touch the sick with their bare hands. Another challenge was raised by a community volunteer who mentioned that she was caring for a bed-ridden son-in-law, who gives her stress because of his moody and hostile behaviour. This kind of frustration was allegedly worse when caring for patients from poverty-stricken families who have nothing to eat before taking their medication. This was confirmed by a statement from a support group member:

> "It is very stressful and practically discouraging to take care of poor, angry and hungry sick people."

Furthermore, the caregivers expressed a concern that they usually use their families' resources, resulting in relationship tensions with their family members. This was also confirmed by a local chief, whose wife is a caregiver:

> "The worst thing is that my wife would use scarce family resources to buy food for some sick people who have nothing to eat at our own expense. I don't like that."

The chief even suggested that it would be better if the government could provide sick people with food packages as a way to ease hunger, particularly those adversely affected patients who are taking medication.

8 Discussion of the findings

The findings demonstrate that older adults were exposed to functional learning where they got information about caregiving modalities. Older adults learned about their caregiving role from the activity of caring for and nursing their sick family members. The way older adults learned affirms the concept of situated learning by Anderson et al. (1996), Brown et al. (1989), because what they learned cannot be separated from the activity of caregiving. Again, the situation upholds African communalism, as described by Sefotho (2018), showing that individuals are embedded in a context of interdependent social relationships and hence not isolated from their environment. The participants stated that they were trained in aspects of behaviour change communication, first aid, basic nursing care skills, nutrition and how to administer medication to patients taking their treatment. These findings are in accordance with Masanja and Kajumi (2013) and Makoae (2015), who suggest that caregivers are trained in a two-fold manner: from basic nursing care to broader livelihood, nutritional and psychological support; and towards treatment-related support, which includes ensuring adherence to ART and monitoring.

Turning now to the way older adults learned about their caregiving role, the data indicate that they received workshop training, sensitisation, and awareness creation through information disseminated at public gatherings. It can be seen that older adults learned informally and non-formally through social and socio-cultural means of learning (Rao 2008; Taylor et al. 1994; Finn 2011; Nicolson and Bayne 1990). The way these older adults remained in their caring role is in line with a key principle of Sesotho indigenous education: that each person must help another who is in need, without expecting payment (Matŝela 1979). It was found that older adults volunteered to become caregivers and performed nursing care without receiving any payment; hence they learned through engaging in practical work. It is also worth noting that adult learning, with its emphasis on the freedom to learn and on putting more effort in what one wants to learn in one's own way (Ekoto and Gaikwad 2015; Knowles 1984), has been exercised by older adults, who showed an interest in what seemed relevant to them. However, these findings suggest that older adults learned informally and inconsistently.

It was discovered that older adults sustained their caregiving work as a result of socialisation through what was instilled in them as the love of practical work (Matŝela 1979). They stated that they were motivated by the HBC kit contents, which enabled them to do their caregiving work effectively. Another motivating activity was sharing their experiences by exchanging information in a collaborative way. The data confirm research findings indicating that adults learn from their experience (Rao 2008) and are always motivated to learn what serves their interests (Finn 2011; Nicolson and Bayne 1990). Furthermore, the findings show that older adults learn

from the challenges of caregiving, as they carefully took precautions to avoid putting their lives at risk.

However, the data revealed that older adults' caregivers were overwhelmed by taking care of sick members in their homes with little or no resources to provide effective care. This was mentioned by almost all participants of the study. This confirms observations by Obioha and Matsela (2013), who identified several challenges encountered by older adults during their caring role, limiting the chances of them living a quality and comfortable life while ageing. The absence of a national social policy governing the concept of community home-based care in Lesotho is one of the barriers to the success of the concept, Nyanguru (2003) argues. This has implications for how caregivers' wellbeing, welfare and needs are addressed and financed in Lesotho. With proper financing, home care would be a success, because materials and volunteer incentives would be ensured. This would safeguard against poor relationships between caregivers and their relatives whilst addressing issues of food and transport costs.

9 Concluding remarks

The results of this study point to the compromised well-being of older adults due to the magnitude of disruptions like chronic diseases that affect most of the younger generation. Socio-economic and cultural factors play a role as well. Consequently, older adults take over nursing care roles in their homes, communities and society-at-large during their own crucial time of ageing. Older adults perform this caregiving role with few or no resources.

Additionally, they serve as backbones for providing care and support to terminally ill people in the home with little or no support from the government. Some older adults were trained non-formally through workshops, whereas many of them received informal training and information through sensitization meetings, public gatherings and by watching others who performed an activity of nursing. It can be concluded that older adults' learning was inconsistent and not monitored. Moreover, older adults' learning was hampered by a lack of resources. The findings suggest that communalist and social learning were the main (inconsistent) ways in which older adults learned about their caregiving roles.

It is therefore recommended that the government should consider absorbing all caregivers into the health system by giving them employment and that a holistic approach to build the capacity of older adults should be used in which all the existing structures can contribute and participate wherever they can in a collaborative manner. That is, the business sector can provide food packages to patients taking their medication and so on. This will empower older adults to participate in self-help groups and income-generating projects, and it will train them in vocational skills and knowledge alongside caregiving issues. The Lesotho government should demonstrate its willingness to support the work of caregivers, and a social policy that will govern the work of caregivers should be developed. Lastly, the Lesotho policy for older persons needs to roughly indicate how older adults should be empowered to cope with, adapt and adjust to changes in times of disruptions and unforeseen

circumstances. This means that the policy should have a clear training element for older persons in Lesotho.

Open Access This article is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

References

Anderson, J. R., Reder, L. M., & Simon, H. A. (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher, 25*(4), 5–11. https://doi.org/10.2307/1176775.

Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher, 18*(1), 32–42.

Burns, N., & Grove, S. K. (2012). *The practice of nursing research: Appraisal, synthesis and generation of evidence* (7th edn.). St. Louis: Elsevier Saunders.

Creswell, J. W. (2009). *Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. London: SAGE.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches* (3rd edn.). London: SAGE.

Van Dyk, A. C. (2005). *HIV/AIDS care and counseling: A Multidisciplinary approach*. Cape Town: Pearson.

Ekoto, C. E., & Gaikwad, P. (2015). The impact of Andragogy on learning satisfaction of graduate students. *American Journal of Educational Research, 3*(11), 1378–1386.

Fasokun, T., Katahoire, A., & Oduaran, A. (2005). *The psychology of adult learning in Africa*. London: Pearson.

Finn, D. (2011). Principles of adult learning: An ESL context. *Journal of Adult Education Information, 40*(1), 34–39.

Kell, M. E., & Walley, D. W. (2009). Palliative Care for HIV in the era of antiretroviral therapy availability: Perspectives of nurses in Lesotho. *Bio Medical Central, Palliative Care, 8*(11), 1–9. https://doi.org/10.1186/1472-684x-8-11. http://www.biomedcentral.com/1472-684X/8/11. Accessed June 2018.

Knowles, M., et al. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lekoko, R., & Modise, O. M. (2011). An insight into African perspective on lifelong learning: Towards promoting functional compensatory programmes. *International Journal of Lifelong Education, 30*(1), 5–17.

Lo Iacono, S., & Allen, E. (2011). *The cooperative model for the delivery of home-based care services for people living with HIV*. Tanzania: International Labour Organization.

Makoae, M. G. (2015). *Experiences of caregivers implementing HIV and AIDS services within community-based organizations (CBOS) in rural Maseru*. Lesotho: University of Free State. Unpublished Mini-dissertation

Masanjala, W., & Kajumi, M. (2013). Multi country research on community caregivers: The backbone of accessible care and support. https://www.cordaid.org/media/medialibrary/2013/09/Malawi_CAN_Report_26_July2013_2.pdf Malawi report. The Caregivers Action Network.

Matŝela, Z. A. (1979). *The indigenous education of the Basotho and its implications for educational development in Lesotho*. Amherst: University of Massachusetts. PhD Thesis

Ministry of Health and Social Welfare (2008). *Community HIV testing and counselling 'Know Your Status' campaign*. Maseru: Ministry of Health and Social Welfare. Unpublished Report

Ministry of Health and Social Welfare (2009). *Demographic and health survey report*. Maseru: Lesotho Government Printing.

Ministry of Health and Social Welfare (2010). *Annual report*. Maseru: Lesotho Government Printing.

Ministry of Social Development (2014a). *A framework of standards and guidelines for caregivers, programmers, civil society organizations working for protection, care and support for orphans and vulnerable children*. Maseru: Ministry of Social Development.

Ministry of Social Development (2014b). *National standards and guidelines for care for vulnerable children*. Maseru: Ministry of Social Development.
Nafukho, F., Amutaqbi, M., & Otunga, R. (2005). *Foundations of adult education in Africa*. Cape Town: Pearson.
Ngozwana, N. (2015). *Understandings of democracy and citizenship in Lesotho: Implications for civic education*. Pietermaritzburg: University of KwaZulu-Natal. Unpublished PhD Thesis
Nicolson, P., & Bayne, R. (1990). *Applied psychology for social workers* (2nd edn.). Hampshire: Macmillan.
Nyanguru, A. (2003). Income support and the promotion of the rights of the elderly in Lesotho. *The African Anthropologist*, *10*(2), 154–179.
Nyaphisi, B. M., & Obioha, E. (2015). Challenges of HIV and AIDS-related community home-based health care delivery system in Roma Valley, Lesotho. *Anthropological Notebooks*, *21*(1), 83–105.
Obioha, E., & Matsela, M. (2013). Social costs and benefits of community home-based health care (CHBHC) delivery system in Roma valley, Lesotho. *Studies on Ethno-Medicine*, *7*(2), 115–126. https://doi.org/10.1080/09735070.2013.11886452.
Pitikoe, S., & Morojele, P. (2017). Indigenous knowledge/s of survival: Implications for lifelong learning among the Basotho herding fraternity. *Educational Research for Social Change*, *6*(1), 38–55.
Ramashala, M. F. (2001). Living arrangements, poverty and the health of older persons in Africa. www.un.org/esa/population/publications/bulletin42-43/ramashala.pdf. Accessed 7 Aug 2018. Population Bulletin of the United Nations.
Rao, U. (2008). *Advanced educational psychology*. Mumbai: Himalaya Publishing House.
Sefotho, M. M. (2018). *Introduction to philosophy in education and research: African perspectives*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
Stein, D. S. (2006). Establishing conceptual boundaries: What is an adult education project, promise and practice? *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development*, *20*(1), 32–42.
Stone, R. I., & Weiner, J. M. (2001). Who will care for us? Addressing the long-term care workforce crisis. www.aspe.hhs.gov/daltcp/reports/ltcwf.htm
Taylor, S. E., Peplau, L. A., & Sears, D. O. (1994). *Social psychology*. Eaglewood Cliffs: Prentice Hall.

ZfW (2019) 42:305–313
https://doi.org/10.1007/s40955-019-0140-1

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung

Ekkehard Nuissl · Claudia Stöckl · Ewelina Mania · Eva Cendon

Online publiziert: 11. Juni 2019
© Der/die Autor(en) 2019

Rezensionen zu

Ewelina Mania (2018). *Weiterbildungsbeteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen" in sozialraumorientierter Forschungsperspektive*. Bielefeld: wbv (Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung"). 216 Seiten, 34,90 €, ISBN: 978-3-7639-1203-2

Claudia Kulmus (2018). *Altern und Lernen. Arbeit, Leib und Endlichkeit als Bedingungen des Lernens im Alter*. Bielefeld: wbv. 254 Seiten, 47,90 €, ISBN: 978-3-7639-5825-2

Natalie Pape (2018). *Literalität als milieuspezifische Praxis. Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen.* Münster: Waxmann. 214 Seiten, 29,90 €, ISBN: 978-3-8309-3768-5

Wolfgang Seitter, Marianne Friese, Pia Robinson (Hrsg.) (2018). *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung*. Wiesbaden: Springer VS. 388 Seiten, 49,99 €, ISBN: 978-3-658-19651-6

E. Nuissl (✉)
Universität Florenz, Florenz, Italien
E-Mail: nuissl@die-bonn.de

C. Stöckl (✉)
Karl-Franzens-Universität Graz, Graz, Österreich
E-Mail: claudia.stoeckl@uni-graz.at

E. Mania (✉)
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Bonn, Deutschland
E-Mail: Mania@die-bonn.de

E. Cendon (✉)
FernUniversität in Hagen, Hagen, Deutschland
E-Mail: eva.cendon@fernuni-hagen.de

1 Ekkehard Nuissl: Ewelina Mania (2018). Weiterbildungsbeteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ in sozialraumorientierter Forschungsperspektive. Bielefeld: wbv

Was für ein abschreckender Titel! Man traut sich ja kaum, das Werk in die Hand zu nehmen. Geht es darum, inwiefern Angehörige bildungsferner Gruppen an Weiterbildung teilnehmen? Und warum oder warum nicht sie dies tun? Oder geht es um eine „sozialraumorientierte Forschungsperspektive“, die möglicherweise für eine kleine Gruppe von Experten und Expertinnen von Bedeutung ist? Warum tut man einem so guten Buch einen solchen Titel an?

Andererseits: Die Genauigkeit des Titels ist zugleich Programm des ganzen Werkes. Denn genau darum geht es auch. Und genau das wird dargelegt. Ein Buch, in dem drin ist, was vorne draufsteht. Das ist leider auch nicht immer selbstverständlich.

Fangen wir mit dem Forschungsinteresse und dem dahinterliegenden gesellschaftlichen Problem an. Wir haben heute, das ist ein Fortschritt gegenüber früheren Jahren und ein Vorsprung gegenüber anderen Regionen, eine Weiterbildungsbeteiligung von ca. 50 % in Deutschland, die Hälfte der Bevölkerung nimmt an Weiterbildung teil. Das bedeutet aber auch: Die Hälfte der Bevölkerung nimmt nicht an Weiterbildung teil. Seit vielen Dekaden ist dieser Sachverhalt, basierend auf Analysen der Teilnehmenden, verbunden mit dem Begriff der „Bildungsferne“, der auch immer wieder mit anderen Begriffen kombiniert wird. Vor vierzig Jahren haben wir – aus den gleichen Gründen wie heute – den Stand der Forschung zu „Sozialen Defiziten in der Weiterbildung“ analysiert (Holzapfel/Nuissl/Sutter 1976), der Begriff „Defizit“ wurde bald durch den der „Benachteiligung“ ersetzt – Mania zeichnet dies übersichtlich nach (S. 29 ff.). Immer ging es um das Ziel, diese Gruppen und Individuen zur Weiterbildung zu motivieren. Mania formuliert dies als die „Normativität der pädagogischen Perspektive“ (S. 37) und entwickelt von da aus einen Ansatz, der weniger die Weiterbildung als vielmehr die Relevanz und Präsenz von (Weiter-)Bildung in der Lebenswelt der Menschen aufzuspüren versucht, eben in deren Sozialräumen.

Ein guter Ansatz. Denn Bildung und Weiterbildung sind nur ein Aspekt im Leben der Menschen, das wird von den Professionellen in der Weiterbildung (weniger in der Schule) oft unterschätzt. Der Ansatz von Mania steht nicht im luftleeren Raum (hier: „Arbeitsraum“). Ihre Arbeit ist Teilstudie eines Projektes, das unter dem Titel „Lernen im Quartier – Bedeutung des Sozialraums für die Weiterbildung“ (LIQ) von 2010 bis 2013 im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn durchgeführt wurde. Ein empirisches Projekt war dies, in dem Mania die Analyse eines Berliner Bezirks innehatte, eines Sozialraumes, der viel Kiez-Charakter hat, mit vielen Arbeitslosen, Arbeitssuchenden und Migranten, „Bildungsfernen“ eben. Sie suchte die Menschen genau dort auf, in deren Umfeld, und interviewte sie. 49 Personen waren es am Ende, mit denen sie Gespräche führte oder führen konnte, über deren Leben und die Rolle, die Bildung und Weiterbildung dabei spielt. Sie waren im Durchschnitt 45 Jahre alt, zur Hälfte männlich und weiblich, nur 12 waren erwerbstätig, die meisten hatten einen Hauptschulabschluss, 18 waren ohne Berufsausbildung, 27 hatten eine Lehre absolviert, vier einen akademischen Abschluss.

Mehrheitlich also, was wir aus früheren Untersuchungen wissen, Angehörige der Gruppe „Bildungsferne“.

Sie fand ihre Gesprächspartner nicht in Bildungseinrichtungen, sondern vor Ort, in nachbarschaftlichen Kontexten, Betrieben, am Rande der Grundschule oder des Horts, im Bürgertreff, Zeitungsladen, Bistro oder der Suppenküche im Kloster. Über die Umstände, in denen sie mit den Interviewten ins Gespräch kam, schreibt Mania wenig, leider zu wenig. Schließt man die Augen und macht sich ein Bild davon, wird man schnell feststellen, wie fern die Bildung von vielen Menschen ist, nicht diese von ihnen. Mania hat die Gespräche intensiv geführt, anhand der nur sehr knappen Interviewauszüge (sie hat die Rede belassen, auch gebrochenes Deutsch) im Buch kommt nur wenig von der Faszination rüber, die ein solches Eintauchen in die soziale Realität der „Bildungsfernen“ hat.

Natürlich hat die Autorin für ihre Untersuchung ein solides methodisches Fundament gelegt – es sollte ja eine Dissertation werden. Sie formulierte die bestehenden Forschungsdesiderate, einen theoretischen Rahmen (die Sozialraumorientierung, SONI: Sozialstruktur, Organisation, Netzwerk, Individuum, S. 43 ff.) und ein empirisches Design, Interviewleitfaden eingeschlossen. Saubere Arbeit, tadellos! Auch ihre Auswertungsschritte, Codieren eingeschlossen (differenziert nach axial und selektiv), sind präzise erläutert und gut begründet. Und, das ist wichtig in einem Buch, das ja einen breiteren Personenkreis und nicht nur die promovierende Kommission im Auge hat, nicht weitschweifig und hypertroph.

Was die Ergebnisse angeht, verfährt die Autorin sehr systematisch. Sie hat die vier Gruppen des SONI-Modells nach Kategorien ausdifferenziert (etwa Vorbildung, Ansprache, Zugehörigkeitsgefühl) und geht diese nun systematisch – jeweils mit Verweis auf kontextuale andere Aspekte – erläuternd und Interviewzitate nutzend durch. Sie sucht nach den „Regulativen“, die beeinflussen, ob jemand an Weiterbildung teilnimmt oder nicht. Es sind teilweise überraschende Einsichten, die das generiert. Weniger, dass Weiterbildung als Begriff mit Beschäftigung assoziiert und daher wenig attraktiv wird, oder dass informationsmäßig eine weitgehende Intransparenz herrscht (trotz der ausliegenden vhs-Programme), eher die durchscheinende Irrelevanz von Weiterbildung unter bestimmten Aspekten. Zum Beispiel die nüchterne Feststellung: „Weiterbildung wird demnach von den Befragten mit sinnlosen Zwangsmaßnahmen und verpassten Bildungschancen in der Vergangenheit assoziiert, wodurch eine Teilnahme an Weiterbildungsangeboten zum Interviewzeitpunkt nicht mehr in Frage kommt“ (S. 110). Es wäre zu wünschen, dass solche Erkenntnisse auch der Arbeitsagentur zur Kenntnis kommen. Oder die Erkenntnis, dass ein fehlendes Zugehörigkeitsgefühl nicht nur von den Migranten, sondern – in diesem Sozialraum – auch von den eingeborenen Deutschen signalisiert wird.

Die Studie stellt eine sehr gut durchstrukturierte Fundgrube von Einsichten zur Weiterbildungsteilnahme dar, die in dieser Stringenz bislang nicht vorlag. Es spricht für die Autorin und das Buch, dass diese Einsichten nicht nur geliefert, sondern auch kritisch reflektiert werden. Unter der Überschrift „Impulse für die Forschung“ (S. 181) formuliert sie einige dieser kritischen Gedanken. Sie schränkt die Ergebnisse ein, weil sie „hypothesengenerierend“ erzeugt worden seien (bei der gegebenen empirischen Basis eine richtige Anmerkung) und formuliert, auch mit Blick auf Forschungsfrage („Welchen Beitrag leistet eine sozialraumorientierte Forschungsper-

spektive in Bezug auf den bisherigen erwachsenenbildnerischen Forschungsstand zu Regulativen der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung sogenannter ‚bildungsferner' Gruppen?" – zugegeben: ziemlich verdreht formuliert...) und Ansatz: „Die Sozialraumperspektive ist sehr umfassend, was gleichzeitig eine Stärke und eine Schwäche unterstellt, da alle Regulative der Weiterbildung mit Fokus auf den Sozialraum betrachtet werden. Dadurch könnten andere Regulative aus dem Blickfeld geraten". Oh, wäre doch eine solche Reflexion so manchen anderen erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Arbeiten gegeben!

Die Schlussfolgerungen für die weitere wissenschaftliche Arbeit sind präzise formuliert und schließen den Bogen zum Beginn der Arbeit. Und die Empfehlungen für die Praxis der Weiterbildung sind sehr hilfreich, was Angebote, Informationen, Beratung und Einbettung in soziale Räume angeht. Auch hier, vermutlich ein auch persönliches Forschungsergebnis der Autorin, steht eine weise Einsicht, dass nicht vergessen werden dürfe, dass „die Teilnahme an institutionalisierter Weiterbildung nicht in jedem Kontext und nicht für jede Person in allen Lebensphasen und -lagen passend und vernünftig ist" (S. 191). Ein Resümee, das gerade in Zeiten des moralischen Drucks eines lebenslangen Lernens nicht oft genug – hier auch empirisch unterlegt – wiederholt werden kann.

Ewelina Mania hat eine ausgezeichnete Arbeit vorgelegt, nicht nur als Dissertation, sondern auch als wissenschaftlicher Beitrag zum Weiterbildungsdiskurs. Auch wenn das Buch sehr flüssig geschrieben ist, wird es vielleicht – und dann leider – keinen allzu großen Leserkreis haben. Sachverhalte so präzise, strukturiert und reflektiert zu bekommen, entspricht nicht unbedingt dem heutigen Leseverhalten einem breiten Kreis von Rezipienten. Das schmälert aber nicht den Wert dieser wissenschaftlichen Arbeit, und wenn ich der Fachwelt einen Rat geben darf: Studieren Sie das Buch aufmerksam! Es enthält viele Stellen, an denen man als Wissenschaftler der Weiterbildung nachdenklich wird und weiterarbeiten möchte.

2 Claudia Stöckl: Claudia Kulmus (2018). Altern und Lernen. Arbeit, Leib und Endlichkeit als Bedingungen des Lernens im Alter. Bielefeld: wbv

In *Altern und Lernen. Arbeit, Leib und Endlichkeit als Bedingungen des Lernens im Alter* (zugl. Diss. an der Humboldt-Universität zu Berlin) untersucht Claudia Kulmus, „inwiefern der Umgang mit Altern als ‚Lernen' verstanden und wie die Teilnahme an Bildungsangeboten dabei eingeordnet werden kann" (S. 11). Darüber hinaus verfolgt sie die Frage, mit „welchen Grundannahmen es überhaupt gerechtfertigt sein könnte, von einem ‚altersspezifischen' Lernen auszugehen" (ebd.). Damit verbindet sie gekonnt Forschungen zur *Teilnahme* an Bildungsangeboten mit *geragogischen/didaktischen* Forschungen sowie Forschungen zu *Bildungsinteressen*, und fragt überhaupt nach dem *Verhältnis von Erwachsenenlernen und Lernen im Alter*. Auf diesem Weg untersucht sie implizit auch das vieldiskutierte und keineswegs eindeutige Verhältnis von Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Bildung im Alter.

Dabei orientiert Claudia Kulmus sich an den Dimensionen Arbeit, Leib und Endlichkeit, welche sowohl theoretisch und anthropologisch begründet mit der Lebens-

phase Alter in Verbindung stehen, aber auch empirisch in den Alternserfahrungen älterer Menschen zum Ausdruck kommen, welche in Gruppendiskussionen an dem Forschungsprojekt beteiligt waren.

Zwar ist dieser Zugang im Kontext wirtschaftlicher und wissenschaftlicher Rationalitäten selten geworden, doch sowohl Planung und Praxis als auch die Analyse von Bildungsarbeit mit älteren Menschen profitieren von phänomenologischen und anthropologischen Grundlagenfragen und komplementären Perspektiven dieser Art. Gerade deshalb bietet die Studie lesenswerte Einsichten in die Zusammenhänge von „Alterns*erfahrungen, Umgangs*weisen mit Altern und *Lernen*" (S. 219; Hervorh. CS). Claudia Kulmus leistet dabei permanent Übersetzungsarbeit zwischen den philosophischen und anthropologischen Konzepten einerseits und den Äußerungen der älteren Menschen selbst, wie sie auch durchgehend Brücken zu bildungs- und lerntheoretischen Auseinandersetzungen schlägt.

Die Fragestellungen sind gesellschaftlich und wissenschaftlich höchst aktuell, gelten Lernen und Bildung im Alter doch weithin als Lösungen für sehr unterschiedliche Herausforderungen, die mit dem demographischen Wandel individuell, institutionell, sozial und gesellschaftlich verbunden sind. Auf die Komplexität des Untersuchungsfeldes antwortet Claudia Kulmus mit einer mehrperspektivischen theoretischen und empirischen Herangehensweise und Auseinandersetzung, welche differenziert sowohl Grenzen als auch Möglichkeiten des lernenden Umgangs mit dem Altern und „Identität und Anerkennung als Perspektiven für Lernen im Alter" (211 f.) aufzeigen.

Altern und Lernen richtet sich an ein breites Zielpublikum (aus Wissenschaft, Praxis, Entscheidungspositionen in Bildungsinstitutionen, Politik oder Wirtschaft). Den diversen Ansprüchen der Adressatenkreise wird Claudia Kulmus durch die schlüssige und übersichtliche Gliederung in insgesamt neun Kapiteln gerecht. Alle Themen werden auf „Erträge für die vorliegende Arbeit" hin untersucht, eingeschätzt und zusammengefasst. Dies ermöglicht selbständiges Navigieren im komplexen Themenfeld der Untersuchung und unterschiedliche Schwerpunktsetzungen bei der Lektüre, ohne je den Gesamtzusammenhang aus den Augen zu verlieren. Die detaillierten und differenzierten Darstellungen der Gruppendiskussionen zeigen nicht nur, wie die Autorin im Detail methodisch vorgegangen ist, sondern bieten darüber hinaus informative Einblicke in die Lebenswelten, Denkweisen und Selbstverständnisse der beteiligten älteren Personen und zeigen exemplarisch, wie Äußerungen älterer Teilnehmerinnen und Teilnehmer verstanden werden können oder wie ältere Menschen soziale und individuelle Alternserfahrungen äußern. Sie können als Fallbeispiele in vielfältigen Kontexten in der Aus-, Fort- und Weiterbildung Anwendung finden und auch in anderen Feldern ein Verständnis für die „Zielgruppe" älterer Menschen vermitteln. Nicht zuletzt nutzt Claudia Kulmus graphische Darstellungen, um die vielperspektivischen Ergebnisse übersichtlich und dicht zugänglich zu machen.

An vielen Stellen geht die Autorin über bestehende Rahmen und Zuordnungen hinaus und verbindet unterschiedliche Konzepte und Perspektiven. Damit weitet sie den Blick für die komplexen Begründungen und Funktionen von Bildung im Kontext des Alterns. Sie bietet sachlich fundiert und empirisch rückgebunden „Ideen, wie man von einer reinen Programmatik ‚positiver Altersbilder' zu veränderten Anerkennungsstrukturen gelangen … könnte" (S. 228) und ruft in Erinnerung, dass

Bildungsangebote (in einem weiten Sinn) auch unbeabsichtigt emanzipatorische Nebenwirkungen entfalten können, wie sie umgekehrt nicht notwendigerweise eine Antwort auf „Identitäts- und Anerkennungsgefährdungen“ im Alter sein müssen.

3 Ewelina Mania: Natalie Pape (2018). Literalität als milieuspezifische Praxis. Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. Münster: Waxmann

Alphabetisierung und Grundbildung bekommen vor dem Hintergrund der Ergebnisse der LEO-Studie 2018 wieder neue Aufmerksamkeit. Stärker als in der ersten leo. – Level-One Studie aus dem Jahre 2010 werden nun Fragen der Teilhabe, Alltagspraktiken und Kompetenzen in ausgewählten Bereichen in den Blick genommen. Analysiert werden unter anderem digitale, finanzbezogene, gesundheitsbezogene sowie politische Praktiken und Grundkompetenzen.

Der Fokus auf Literalität und laterale Praktiken von Erwachsenen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten zeichnet die Dissertation von Natalie Pabst aus. Dabei wird Literalität erstmals mit dem Konzept der „sozialen Milieus“ untersucht, das auf Bourdieus Theorie von Habitus und Feld aufbaut. Damit soll ein Beitrag zu der Frage geleistet werden, wie der individuelle Umgang mit Schriftsprache mit sozialen Logiken bzw. strukturellen gesellschaftlichen Bedingungen verknüpft ist. Forschungsleitend sind folgende Fragen: „Aus welchen sozialen Milieus kommen Teilnehmende an Alphabetisierungskursen? Über welche habitus- und milieuspezifische Zugänge zu Schriftsprache verfügen sie? Wie ist die Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs in die milieuspezifische Alltagspraxis eingebettet?“ (S. 17).

Die Arbeit ist übersichtlich aufgebaut und beginnt nach den einleitenden Worten mit der Zusammenfassung des Forschungsstands. Relevante Begriffe und Studien werden überblickshaft präsentiert und im Hinblick auf die Forschungsfragen der Dissertation nachvollziehbar beleuchtet. Im Kapitel 3 wird das theoretische Fundament der Arbeit dargestellt. Die Autorin verbindet dabei sehr überzeugend und fruchtbar das Habitus-Feld-Konzept von Bourdieu mit dem daran anschließenden Ansatz der sozialen Milieus sowie mit dem Konzept der Literalität als soziale Praxis von Street. Die Anknüpfung an die Unterscheidung zwischen dem autonomen und ideologischen Modell von Literalität ist im Kontext einer milieuspezifischen Analyse sinnvoll und eröffnet den Blick für die Analyse gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Die verschiedenen „standort- und milieubezogenen Zugänge zur Schriftsprache und die damit verbundene Benachteiligungen“ (S. 64) lassen sich unter Rückgriff auf die drei Konzepte differenziert betrachten.

Im Kapitel 4 wird das Forschungsdesign der Arbeit vorgestellt. Die empirischen Daten wurden im Rahmen des Forschungsprojekts „Interdependenzen von Schriftsprachkompetenzen und Aspekten der Lebensweltbewältigung“ erhoben. Insgesamt wurden von der Autorin selbst 36 leitfadengestützte Interviews mit 19 Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen durchgeführt, die an einer Basis- und Folgebefragung im Abstand rund eines Jahres teilnahmen. Hilfreich wäre in dem Zusammenhang ein Einblick in den Interviewleitfaden, der nicht beigefügt wurde. Der Zugang

zum Feld wird ausführlich dargestellt, wobei das Vorgehen zwar kleinschrittig dargelegt wird, ohne jedoch die Auswahl der Fälle ausreichend theoretisch zu begründen und zu reflektieren. So stellt sich die Frage, welche Rolle die Auswahl der Einrichtung mit ihren Angebotsformaten, Zielgruppen und Veranstaltungsorten für den Zugang zu bestimmten Milieus spielt. Zudem haben Kursleitende „geeignete Lernende“ (S. 70) vorgeschlagen, was zu einer gewissen Vorauswahl geführt hat, die nicht näher reflektiert wird. Die Datenauswertung erfolgt im Anschluss an die Habitus-Hermeneutik. Zentral für die Auswertung sind „vier Eckfälle, die ‚besonders kontrastive Grundmuster im Umgang mit Schriftsprache zeigten‘“ (S. 79). Unklar bleibt, nach welchen Kriterien die vier Eckfälle ausgewählt wurden. Die empirischen Ergebnisse der Arbeit werden entlang dieser Fälle ausführlich vorgestellt. Dabei werden vier zentrale handlungsleitende Habitus-Muster (1. Respektabilität und Status, 2. Autonomie und Pragmatismus, 3. Anspruch und (begrenzte) Selbstverwirklichung, 4. Vermeidung von Ausgrenzung) und dazugehörige Grundmuster der Literalität (1. Angestrengt-ambitionierte Literalität, 2. Sachbezogen-pragmatische Literalität, 3. Prätentiös-elaborierte Literalität, 4. Gelegenheitsorientierte Literalität) unterschieden, die vor dem Hintergrund der Milieusystematik eingeordnet werden. Die Benennung der Muster entspricht der milieuspezifischen Perspektive der Untersuchung, auch wenn die Sprache mitunter stigmatisierend und defizitorientiert erscheint. Nichts desto trotz ermöglichen die bildlichen Fallbeschreibungen einen differenzierten Einblick in die Denkmuster, Motive, Werte, Haltungen, Bildungsorientierungen und Lebensziele von Teilnehmenden in den Kursen. Dies ist ein großer Verdienst der Autorin und ein wertvoller Beitrag für die Literalitätsforschung.

Da die Ergebnisse zur Entwicklung passender Ansprachestrategien in der Grundbildung genutzt werden können, ist die gut lesbare Lektüre nicht nur für Forschende in dem Bereich von Interesse, sondern auch für die Praxis der Weiterbildung.

4 Eva Cendon: Wolfgang Seitter, Marianne Friese, Pia Robinson (Hrsg.) (2018). Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung. Wiesbaden: Springer VS

Der vorliegende Sammelband komplementiert die Reihe, die das Verbund-Förderprojekt *WM³ Weiterbildung Mittelhessen* der Justus Liebig Universität Gießen, der Philipps Universität Marburg und der Technische Hochschule Mittelhessen, gefördert in der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, über den Verlauf der Projektzeit verfasst hat, so die Herausgeberinnen Marianne Friese und Pia Robinson und der Herausgeber Wolfgang Seitter, in ihrer Einleitung. Dabei soll der Band insbesondere die Forschung in den Blick nehmen „mit dem Ziel, zentrale Gelingensbedingungen der Angebotsgestaltung zu erforschen und entsprechende Optimierungspotenziale abzuleiten“ (S. 2). Folgende Abschnitte geben die Struktur: Bedarf, Angebote/Teilnehmende, Personal und Organisation/Vernetzung. Die Beiträge präsentieren ausgewählte Forschungs- und Entwicklungsergebnisse und versuchen, den Bogen von der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung bis hin zu ihrer Optimierung zu spannen. Zentraler

Bezugsrahmen der vorrangig qualitativ und explorativ angelegten Beiträge ist die wissenschaftliche Weiterbildung an den drei beteiligten Hochschulen.

Der einzige Beitrag im Abschnitt *Bedarf* befasst sich mit der Kooperationsanbahnung und dem Kooperationsmanagement von Hochschulen und Unternehmen auf Basis einer explorativen Fallstudie. Fazit ist, dass sich Hochschulen in Unternehmen als Weiterbildungsanbieter ins Bewusstsein rufen müssen und eine aktive, auf die Spezifika des Unternehmens zugeschnittene Kooperationsanbahnung erforderlich ist.

Im Abschnitt *Angebote und Teilnehmende* fokussiert der erste Beitrag auf Zeitvereinbarungsstrategien von Teilnehmenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Das Prüfen nimmt ein weiterer Beitrag in den Blick und arbeitet unterschiedliche fachspezifische Verständnisse des Prüfens auf Basis von drei Studiengängen heraus. Aspekte der Qualitätssicherung von Studienmaterialien stehen im Fokus des nächsten Beitrags, der einen Kriterienkatalog zur qualitätsgesicherten Verbesserung von Studienmaterialien enthält. Das Optimieren des Prüfungswesens durch E-Prüfungen steht im Mittelpunkt eines weiteren Beitrags, der einerseits die bereits vorhandene Literatur zu E-Prüfungen zusammenfasst und andererseits Erwartungen zu Prüfungen sowohl bei Studierenden als auch bei Studienverantwortlichen erfragt. Im Rahmen der Vorstellung von Optimierungsmöglichkeiten durch Studiengangsevaluationen wird auf eine Integration stärker kommunikativ gestalteter Elemente verwiesen, um Ergebnisse an die unterschiedlichen Akteursgruppen zurück zu spiegeln.

Zentrale Funktionen und Aufgabenbereiche im Rahmen der Entwicklung und Durchführung von weiterbildenden Studienangeboten werden im Abschnitt *Personal* untersucht. Ein bislang wenig erforschter und strukturierter Bereich sind die Studiengangskoordination und deren vielfältiges Aufgabenspektrum. Die Unterstützung und Beratung von Professorinnen und Professoren bei der Entwicklung von Weiterbildungsangeboten ist ein zweiter Bereich, der ausgeleuchtet wird. Kooperationen und ihr Management bilden einen dritten Schnittstellenbereich, der neben Beziehungsarbeit auch Managementkompetenzen erfordert. Eine bislang noch nicht geschlossene Forschungslücke sind Beratungsstrukturen an Hochschulen auf unterschiedlichen Ebenen sowie die besonderen Beratungsbedarfe von nicht-traditionellen Studierenden. Interessant in diesem Zusammenhang ist der Beitrag zur Anrechnungsberatung, der sich auf die Suche nach vorhandenem Beratungswissen und Prozessstrukturen bei den Beratenden an den drei Hochschulen macht und die benannten Optimierungsbedarfe bündelt – mit einer ernüchternden Bilanz.

Unter *Organisation und Vernetzung* werden zunächst Websites als Vertriebswege für wissenschaftliche Weiterbildung analysiert und dabei der Blick über die drei Verbundhochschulen hinaus gelenkt. Ein weiterer Beitrag untersucht Informations- und Kommunikationsprozesse in hochschulinternen und hochschulexternen Kooperationsaktivitäten. Der Historie und Zukunft der Kooperation der drei Verbundhochschulen geht der letzte Beitrag nach. Kooperation, so die These der Autorinnen und Autoren, bietet „durch die ihnen inhärenten Reflexions- und Beobachtungschancen [...] vielfältig zu nutzende Möglichkeitsräume zur Optimierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen“ (S. 357). Dabei thematisieren sie die vielfältigen Rollen der Projektagierenden und die damit verbundenen Chancen und Herausforderungen.

In der abschließenden Gesamtschau schlagen die Herausgeberinnen und der Herausgeber „Matching“ als neuen Begriff für die Verbindung von Angeboten mit internen und externen Zielgruppen vor. Zentrale Elemente sind Kommunikation und Kooperation, die „als Modus des Agierens so einfach zu benennen, in ihrer praktischen Umsetzung jedoch so anspruchsvoll, voraussetzungsreich und schwierig zu realisieren sind“ (S. 384).

Insgesamt finden sich in dem Sammelband interessante Fragestellungen und spannende Einblicke. An manchen Stellen wünscht sich die Leserin allerdings mehr Tiefe, was zum Teil den noch vorläufigen Ergebnissen geschuldet zu sein scheint. Insofern lohnt wohl auch der Blick auf die WM³-Website *wmhochdrei.de*, auf der sich für weiter Interessierte die finalen (Forschungs-)Berichte zu den jeweiligen Beiträgen finden.

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

Copyright Information

For copyright regulations and license agreement, please go to www.springeropen.com/about/copyright

Open Access The articles published in this journal are distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License which permits any use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author(s) and source are credited.

© J. Schrader, E. Nuissl, P. Gonon and E. Gruber

V.i.S.d.P. T. Jung

Website der Zeitschrift

www.springer.com/40955
Elektronische Ausgabe:
link.springer.com/journal/40955

Erscheinungsweise

Die *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* erscheint dreimal jährlich. Band 42 (3 Hefte) wird 2019 erscheinen.

ISSN: 2364-0022 elektronisch

Auskünfte erteilt der Kundenservice:
Springer Nature Customer Service Center GmbH
Tiergartenstr. 15, 69121 Heidelberg, Germany
Tel.: +49-6221-345-4303
customerservice@springernature.com

Disclaimer

Springer Nature publishes advertisements in this journal in reliance upon the responsibility of the advertiser to comply with all legal requirements relating to the marketing and sale of products or services advertised. Springer Nature and the editors are not responsible for claims made in the advertisements published in the journal. The appearance of advertisements in Springer Nature publications does not constitute endorsement, implied or intended, of the product advertised or the claims made for it by the advertiser.

Verlagsstandort

Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Abraham-Lincoln-Straße 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Abstracts publiziert in / Indexiert in

Google Scholar, DOAJ, EBSCO Discovery Service, EBSCO Education Source, EBSCO TOC Premier, OCLC WorldCat Discovery Service, ProQuest-ExLibris Primo, ProQuest-ExLibris Summon